



3186  
51A



لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة ١٩١٤

---

# أصول التربية وفن التدريس

تأليف

امين يرسي قنديل

أستاذ علوم التربية بمدرسة المعلمين العليا الادبية



قررت وزارة المعارف بتدريس هذا الكتاب بمدرسة المعلمين العليا

الطبعة الثالثة

مزيلة ومنقحة

---

مطبعة الإعتماذ بشارع حسن الأكبر بمصر

١٩٢٨ - ١٣٤٧



# وقن بالتدريس

تأليف

امين ميرسي قندیل

مد علوم السیاسة بمدرسة المعلمین العلیا الادبیة



فررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بمدرسة المعلمین العلیا

الطبعة الثالثة

مزیلة ومنتقحة

---

مطبعة الاعتماد بشارع حسن الاکبر

١٩٢٨ - ١٣٤٧



سما بهذه الامه من تنويع الى العلم والتعلم قد ظهر في  
زاحم شبابها على ورود مناهله تراحمًا مشكوراً . فما من معهد علمي يفتح  
الا كان عليه من الإقبال ما يجعل كل حب لهذا البلد مغتبطاً بما وصل اليه  
من درجة الرقي . على أنه اغتباط ليس خالصاً من شوائب الأسى : فدرجة  
الرقي التي وصلنا اليها ليست الا الدرجة الأولى في معارج الارتقاء  
الاجتماعي والعلمي ، وإنا وإن كنا قد وصلنا اليها بعد آلام نفسية وأزمات  
اجتماعية طويلة فلا ريب أنا سنلقى في مراحل ترقينا التي لا بد لنا من  
أن نجتازها صنوفاً عدة من تلك الآلام ، ونعاني كثيراً من الأزمات التي  
تنشأ عادة في أطوار الانتقال الاجتماعية ، فينتشر شيء من السخط والتذمر  
بين فئات كثيرة ، فترتفع طبقة من الناس وتخط أخرى عما كانت عليه  
كما أن كثيراً من المظاهر الاجتماعية الدالة على حالات نفسية قلقية  
ستجلى محدثة من الاضطراب والفوضى ما يجعل البصير بأسرار «تطور»  
الامم ونشأتها يضطرب ، ويأمل لها الهداية الى سبيل الرشاد ، ويرجو  
ممن لهم على هذه الأمة زعامة عقلية أو سياسية أن يوقفوا الى اختيار  
أقصد الطرق التي تؤدي الى الاستقرار والرضى . ولا شك في أن التريية



# مباحث الكتاب وموضوعاته

...

صفحة	التربية	صفحة
٣٦ وسائل التربية	١ اختلاف الناس في مدلولها	٣٧
٣٧ أثر البيت في التربية	٣ ضرورة التربية وأهميتها للفرد	٤٠
٤٠ المدرسة :- وظيفتها وأثرها	والمجتمع	٤٢
٤٢ الصلة بين البيت والمدرسة	٧ عوامل التربية	٤٥
٤٥ الطفل ودراسته الأطفال	١٠ التربية والتعليم	٤٥
٤٥ بداية العناية بفهم الأطفال ودرسهم	١٣ أقوال بعض الحكماء والمربين	٤٨
٤٨ معنى الطفولة وأهميتها	في التربية	٥٠
٥٠ أدوار الترقى ومرامده	١٤ تحديد معنى التربية وتعريفها	٥١
٥١ دور الطفولة	١٦ أقسام التربية : العقلية والجسمية	٥٢
٥٢ السنوات الثلاث الأولى	والخلاقية ، والاجتماعية	٥٣
٥٣ من السنة الثالثة الى السادسة	٢١ أغراض التربية	٥٧
٥٧ من السنة السادسة الى الثامنة	٢٣ كسب الرزق	٥٩
٥٩ من الثامنة الى الثانية عشرة	٢٥ التثقيف والتهديب	٦٢
٦٢ من الثانية عشرة الى الرابعة عشرة	٢٦ العلم لذاته	٦٢
٦٢ الشباب	٢٧ الأخلاق	٦٨
٦٨ الممرسى : محمد وصفاته	٣٠ التربية والفرد والمجتمع	٧٢
٧٢ الصفات الخلقية	٣٠ الغرض الفردي	٧٤
٧٤ الصفات العقلية	٣٢ الغرض الاجتماعي	٧٧
٧٧ الصفات الجسمية	٣٣ التوفيق بين الغرضين في التربية	

صفحة	صفحة
١٢٥ وسائل الايضاح	٧٩ المادة
١٢٧ الايضاح بالاشياء نفسها	٨٢ طرق التدريس
١٢٨ الايضاح بالماذج	٨٢ الطريقة
١٢٩ الايضاح بالصور والرسوم	٨٧ قواعد التدريس المختلفة
١٣٢ الاشكال	٩٢ الطريقة الاخبارية او - التقنية
١٣٣ السينما والتعليم	٩٤ الطريقة التنقيبية
١٣٥ أخطار الاستكثار من وسائل الايضاح	٩٥ الطريقة الاستنتاجية
١٣٧ السبورة	٩٦ التحليل والتركيب
١٤٠ الملخص السبوري	٩٧ الحوار
١٤١ القصص	٩٨ الاستقراء أو الطريقة الاستقرائية
١٤٥ الموصف	١٠١ القياس أو الطريقة القياسية
١٤٦ التفسير	١٠٥ الاسئلة
١٤٩ أنواع الدروس وطرق تدريسها	١٠٨ الأسئلة الاختبارية
١٥٠ دروس كسب المعرفة	١١٠ الأسئلة الترييبية
١٥١ دروس كسب المهارة	١١٢ شروط الاسئلة الجيدة
١٥٢ دروس ترقية الوجدان وتهذيبه	١١٥ الأخطاء الشائعة في الاسئلة
١٥٥ خطوات الدروس	١١٧ تساؤل التلاميذ
١٥٦ خطوات هربارت	١١٨ الاممورية
١٥٧ التمهيد	١١٨ أجوبة التلاميذ
١٥٨ الغرض الخاص	١١٩ أسباب أخطاء التلاميذ
	١٢٠ صفات الأجوبة الجيدة
	١٢٣ مضار الافراط في الاسئلة
	١٢٤ الايضاح

صفحة	صفحة
٢١٣ الطرق التحليلية	١٥٩ العرض
٢١٤ طريقة المقاطع	١٦٠ الربط واللوازنة
٢١٥ الطرق التحليلية التركيبية	١٦١ الاستنتاج أو التعميم
١١٦ تعليم الحروف المحاذية	١٦٢ التطبيق
٢١٨ دروس المطالعة	١٦٣ قد خطوات هربارت
٢١٩ للطالبة الجيدة	١٦٥ خطوات دروس كسب المهارة
٢٢٠ الأخطاء الشائعة في المطالعة	١٦٨ اعداد الدروس
٢٢٢ المطالعة الصامتة	١٧٣ كتابة مذكرات الدروس
٢٢٤ المطالعة جماعة	١٨٠ التقرير ومواضع
٢٢٥ طريقة السير في المطالعة	١٩١ اللغات الأجنبية الحديثة
٢٣٠ الخط	١٩٣ طريقة تدريس اللغات
٢٣٢ جلسة التلاميذ أثناء الكتابة	١٩٣ الطريقة المباشرة
٢٣٣ طريقة امساك القلم	٢٠٠ قد الطريقة المباشرة
٢٣٤ شروط تجويد الخط	الدروس الأولى في تعليم اللغة
٢٣٥ طرق تدريس الخط	٢٠٤ دروس المحادثة
٢٣٨ أدوات التعليم	٢٠٦ مبادئ القراءة والكتابة
٢٣٩ طريقة السير في الدرس	٢٠٧ تعليم مبادئ » »
٢٤١ رسم الكلمات	٢٠٨ طرق تعليم » »
٢٤٣ الاملاء	٢٠٩ الطرق التركيبية
٢٤٤ اعداد التلاميذ للاملاء	٢١٠ طريقة الف باء
٢٤٥ إملاء القطعة	٢١١ الطريقة الصوتية
٢٤٦ تصحيح الكراسات	٢١٢ » » المطلق

(ح)

صفحة	صفحة
٢٦٣ تصحيح الكراسات	٢٤٨ الاغلاط في الاملاء
٢٦٨ المحفوظات	٢٩٤ قواعد اللغة
٢٧٠ اختيارها	٢٥١ صعوبة تدريسها
٢٧١ تدريسها	٢٥٢ طريقة التدريس
٢٧٣ طريقة الاستظهار	٢٥٥ الانشاء
٢٧٤ الترجمة	٢٥٦ الانشاء الشفهي
٢٧٦ طريقة تدريسها	٢٦٠ » التحريرى
	٢٦١ طريقة التدريس

# أصول التربية

وفن التدريس

...

الجزء الأول



# التربية

## ١ - اختلف الناس في مدلولها

لبث الناس دهوراً طويلة يفكرون في أمور التربية ويتناقشون في شئونها وأغراضها المختلفة ، كما يفكرون ويتناقشون في أمم أمورهم الحيوية . فقد كان لقدماء المصريين ، والصينيين ، والهنود ، والاعريق وغيرهم من الامم القديمة آراء ونظم في التربية تختلف باختلاف نظمهم الدينية والاجتماعية وآرائهم في الحياة نفسها . ولقد ظل أخلاف هؤلاء ، ومن أخذ عنهم الحضارة والعمران من الامم الحديثة يفكرون كذلك في أمور تربية النشء واستنباط خير أساليبها ، وبخاصة إبان نهضاتهم المختلفة عند ما تغير وجهة النظر الى الحياة وتعصف الآراء الجديدة بأسس الحياة الاجتماعية والفكرية ونظمها المألوفة . وما ذلك الا لأن التربية أكبر وسيلة لرفق الأفراد ، والجماعات ، وذريعة الى الاحتفاظ بكيانها ، واستقرار الحياة أو اضطرابها بينهم

ولكن على الرغم من كثرة ما كتب في التربية ، وعلى الرغم من اهتمام الأفراد والأمم بها ذلك الاهتمام الكبير ، لا يزال المشتغلون والمفكرون فيها مختلفين اختلافاً غير قليل . وسيظلون كذلك حقبة طويلة حتى تأخذ التربية مكانها اللائق بها بين العلوم الاخرى . فالتربية من حيث هي « علم » لم تستقر بعد . فهي لا تزال في دور التحول والتكوين

ولاختلاف الناس في « التربية » أسباب كثيرة : — فاللوضوع واسع شامل ، وُجهاته متعددة ، ومباحثه متشعبة . فكل انسان ينظر اليه من وجهة خاصة تهمة أكثر من غيرها ويفضى عن سائر الوجوه . والتربية تتصل بالحياة

نفسها اتصالاً وثيقاً ، فاختلف الناس في فهم غاياتها وأغراضها لاختلافهم في نظرتهم الى الحياة وغاياتها . ذلك الى أن للأديان المختلفة ، والنظم الاجتماعية ، والآمال القومية تأثير كبير في تكوين فكرة ما عن التربية وأساليبها . هذا ، وإن التربية لا تعنى فئة خاصة من الناس دون أخرى ، بل هي تمس كل انسان له اطفال يعنى بشأنهم ؛ فكل انسان في الواقع مربى الى حد محدود

فهذه الأسباب كثر المتكاملون في موضوعات التربية ، حتى ان كل من ظن أنه فهم شيئاً عنها سارع الى الخوض فيها داعياً الناس الى الأخذ برأيه ونبذ ما سواه . فاختلطت الآراء وتضاربت ، وغم الأمر على الجميع حتى كادت لفظة « التربية » أن تفقد مدلولها ومعناها

مضى على هذا الاختلاف زمن غير يسير . ولكن الغموض الذي كان يفسى « التربية » ويجعل موضوعاتها مجالا لكل كاتب ، درس شئونها أم لم يدرسها ، أخذ ينقش عنها تدريجاً ، وأضحى الطريق الى حل كثير من مسائلها واضحاً للمستغل بها ، العامل على تفهما . ويرجع الفضل في ذلك الى أمور كثيرة : — الى الرقي العام الذي دفع المجتمعات الى العناية بأفرادها وتوفير أسباب السعادة لكل منهم ؛ وإلى تقدم العلوم المختلفة التي لها ماساس بالانسان مباشرة مثل « علم النفس » بفروعه المختلفة و « وظائف الأعضاء » ، و « علم الحياة » ، و « الاجتماع » و « علم الانسان » نفسه ، وبخاصة « نظرية النشوء والارتقاء » التي أحدثت تطوراً كبيراً في هذه العلوم كلها وغيّرت اتجاه نظرها تغييراً كبيراً ساعد على توضيح كثير من النواميس الطبيعية التي يسير عليها العقل والجسم في تربيتهما ونموهما ، وأمكنتنا من أن نفهم شيئاً عن طبيعة الانسان وتفكيره وسلوكه وتطوره من طفولته الى نضوجه ، فاستفادت التربية فائدة كبيرة وأخذت تغير وجهة نظرها . فهي تسير الآن في طريق علمي صحيحة ، تتركز على مبادئ علمية تجريبية ، بدلا من تلك الآراء « الفكرية » المحضة المتضاربة التي لا تتركز على شيء من الخبرة المعقولة ، والتجريب العلمي الصحيح .

## ٢ - ضرورة التربية وأهميتها للفرد والمجتمع

ليست التربية بالشئ الحديث ، بل هي قديمة كقدم الفريزة الوالدية في الحيوان . فكل كائن حي يسعى لتخليد جنسه ، ومنعه من الاقراض والازوال ، وذلك بالتناسل ، ثم الاحتفاظ بالنسل وحمايته ، وتدريب الصغار على طرق المعيشة التي تمكنها من أن تسلك السلوك المناسب لبيئتها . فالطائر يعلم ابنه الطير ، والسباع تدرب صغارها على القنص والصيد مدفوعة الى ذلك بما ركب في فطرتها من غرائز وميول ثابتة نوعاً ، ومحدودة الى حد كبير .

وهذه الفرائز الثابتة نوعاً تجعل واجب الحيوانات في تدريب أطفاله يسيراً ؛ فهي لا تحتاج الا الى وقت قصير ، والى دربة غير طويلة حتى تصبح قادرة على البحث عن رزقها والدفاع عن نفسها ، وعمل كل ما تتطلبه منها الحياة في بيئتها الخاصة بها ؛ بل أن منها ما لا يستلزم تدريباً ما — وهو كافة الحيوانات الدنيا ، والعدد الاكبر من الحيوانات العليا — فيندفع قسراً بقوة غريزته الى أن يسلك السلوك « المناسب » لحياته ، وهذا السلوك ثابت الى حد كبير .

وليس من السهل على الحيوانات العليا — ومن المستحيل على كافة الدنيا منها أن تعدل سلوكها الفطري وتغيره تغييراً يديم مدى حياة الفرد ، وتظهر أثره في ردود أفعاله على « المواقف » والأحوال الجديدة . فن أنواع الفراش مثلاً ما ينجذب الى مصادر النور ويحوم حولها ملامساً أيها حتى يفتح الالهيب جناحيه فيبتعد عنه ، ولكنه لا يلبث حتى يعود اليها ثانية وثالثة وهكذا حتى يحترق . فالحيوان لا يستفيد من خبرته ما يجعله يعدل سلوكه ، ولذلك كثيراً ما يقال أن الفريزة عمياء .

أما الانسان فيخالف الحيوان في جملته ، من حيث أن سلوكه الفطري ليس محدوداً ذلك التحديد الكبير الذي تراه في الحيوان . ففي حين أن الحيوان يأتي هذا العالم وقد ركب في جهازه العصبي ميول فطرية تجعل « ردود أفعاله » وتلبيته

لنوعى يئته محدودة معينة كما توافرت أحوالها ومثيراتها المعينة — يولد الطفل وهو مزود ، لا بالقدرة على سلوك خاص ، ولكن بالقدرة والاستعداد الكبير للتعلم والاستفادة من خبرته استفادة يتأثر بها سلوكه الفطرى .

فغرائزه على كثرتها مرنة مرونة كبيرة فسهل عليه تصديها ، وتغيير مؤثراتها ، وتوجيهها حسبما يصادفها من الخبرة والتدريب ، تحت إشراف العقل والذكاء .  
فهى فى جلها عامة أكثر منها خاصة . فاذ كانت أحوال يئته متغيرة ، وحاجاته متنوعة كان حتماً أن يكون سلوكه متغيراً ومتنووعاً كذلك حسب أحوال يئته ودواعيها .

فالإنسان يمتاز على الحيوان بأن قدرته على التعلم كبيرة . فليس يوازيه آخر فى الاستفادة من خبرته الشخصية ؛ ذلك فضلا عن استفادته من خبرة المجلس كله الماضية . فلدى الإنسان اللغة . فهى التى مكنته ( ١ ) من توضيح آرائه وخبرته وتوجيهها . ( ٢ ) ومن توصيلها بواسطة الكلام الى غيره من أبناء جيله أو الى أطفاله ( ٣ ) ومن ادخالها على شكل علوم ومعرفة مسطورة فى الكتب وأمانها ، ثم توريثها الأجيال التالية حتى لا يضطروا الى أن يبدأوا من حيث بدأ أسلافهم — ولكن من حيث انتهوا . وبذلك تسر للجنس البشرى أن يكون ترقيه سريعاً مستمراً .  
فلولا قدرة الإنسان على الاستفادة من خبرته ومن خبرة أسلافه لكان ترقيه عسيراً ، ولكان دون كثير من أنواع الحيوان الفقيرة . فالطبيعة لم تزوده بالكثير من وسائل الكفاح كما زودت كثيراً من الأجناس الأخرى بما يمكنها من النجاح فى تنازعها على العيش وتناحرها على البقاء .

فالترية فى أوسع معانيها وأبسطها ليست اذن من هذه الناحية ، سوى حصول الفرد على خبرة متنوعة تؤثر فى سلوكه الفطرى تأثيراً يجعله أنفع له وأجدى على المجتمع

---

واذ كان الإنسان لا يولد ، كالحيوان مزوداً بجهاز عصبي ذى ميول فطرية ثابتة نوعاً تصدر عنها أفعال ثابتة نوعاً كذلك ، وتمكنه من أن يعيش ناجحاً فى يئته

— كان لا بد له من تدريب وتربية طويلة . وهو أن كان يختلف عنه من حيث قدرته على التعلم والاستفادة من خبرته ، فهو كذلك يختلف عنه من حيث ضرورة تعلمه وتربيته . فالتربية ألزم للانسان منها لأى كائن آخر

ولقد ساعد الانسان على التربي والترقى طول مدة طفولته ، أى تلك المدة التى يكون فيها صغيراً لا حول له ولا قوة ، معتمداً كل الاعتماد على أبويه وآله فى كل حاجاته . فهم الذين يقومون بالسهر على ما فيه مصلحة حياته وحياتها — بالدفاع عنه ، وبالبحت عن رزقه وتحصيله له . ولذا أصبح لديموقت طويل يتعلم فيه الشيء الكثير من خبرته هو فى لعبه ومراحه ، ومن خبرة آبائه بالتعليم والتدريب على الطرق التى بها يستطيع أن يعيش عيشة ناجحة فيما بعد

وبقدر ما يبذله آباؤه وآله من الجهد فى تربيته ، وأتاحة الفرص له التى تكسبه خبرة وترقياً ، يكون تقدمه وتقدم المجتمع نفسه . والحق ان التربية ليست فى الواقع الا هذه الجهود التى تبذلها المجتمعات لحفظ الجنس وترقيه وسعادة أفراده . فهى من هذه الوجهة ، أمر اجتماعى له خطر كبير

ومعلوم ان الانسان كلما تقدم فى العمران واستبحر فيه اشتد التنافس بين أفراده وأصبحت الحياة مغالبة وصراعاً . فلكى يتمكن الفرد من أن يعيش وسط هذا الجلاد ، وبين تلك المغالبة لا بد له من أن يعده أبواه أو غيرها لمثل هذه الحياة ويدربوه عليها . وليس ذلك الاعداد سوى التربية الصحيحة الناجحة . فهى ضرورية ، ولا مفر منها لسعادة المجتمع وسلامته . فهى عملية تطور وترق تدريجياً ولكنه « تطور مشعور به » ومقصود لذاته ولمصلحة الجماعة ، وليس كالتطور الحادث فى الطبيعة متروكاً للمصادفة « والانتخاب الطبيعى » ، فى حلبة « التنارع على الحياة »

والتربية ألزم لنا فى عصرنا الحاضر منها فى أى عصر آخر تقدمه . فقديماً كانت حاجات الانسان ومطالبه « بسيطة » ميسرة ، فى حين انها اليوم كثيرة

معقدة تفيداً يزداد يوماً بعد يوم كلما تقدمت الحضارة وارتفع مستوى المعيشة فيها  
واذ كانت التربية ضرورية للفرد الى هذا الحد الكبير فهي كذلك ألزم  
للأمة حتى تستطيع أن تحتفظ بسلامة كيائها ، وتعمل على اسعاد أفرادها ، واطراد  
تقدمها . ومعلوم أن المجتمع ميراثاً جليلاً من العلوم والآداب ، والعادات والتقاليد ،  
والقوانين غير المسطورة يجب أن « يمثل » الطفل منها جزءاً غير قليل ، وان يعمل  
على زيادته وإيصاله الى الجيل المقبل زائداً غير منقوص . وذلك لا يتم الا بواسطة  
التربية . فهي التي تجعل ذلك الميراث حياً نامياً . كذلك يجب أن يجعل الطفل  
ملائماً للحياة في هذا المجتمع حتى يكون عضواً نافعاً فيه وجديراً بالعيش بين  
ظهرانيه . فالمدرسة معهد اجتماعي يقيمه المجتمع ويسهر عليه ليسهل عملية  
التربية والاعداد

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فان التنافس قائم بين الامم بعضها وبعض  
كما هو قائم بين الافراد . فكل أمة تود أن تبرز غيرها في ميادين العلم والمال  
والحرب والسياسة . وليس معلوماً شأن ولا ينبه لها ذكر الا بالتربية الصحيحة  
يؤخذ بها للنش . ، بنات وبنين وهم في غضارة الطفولة

ولكن على الرغم من هذه المنافسة فان الاحوال الفكرية في كثير من البلاد  
تبشر الآن بعصر جديد تقوم فيه روح التعاون والاشتراك فيما ينفع الاسرة  
والامة ، والانسانية جمعاء ، مقام الخصام والمباراة . ولقد أخذت هذه الروح  
تتجلى كذلك في نظام المدارس وطرق التدريس . فبدلاً من أن تعمل المدرسة  
جهداً في استئثاره للمباراة في نفوس التلاميذ لتدفع بهم الى الجهد والعمل كما كانت  
ولا تزال تفعل مدارس « اليسوعيين » فانها تستثير فيهم محبة التعاون في العمل من  
صغرم ، وتدريبهم عليه ، كما تفعل المدارس التي تدير حسب طريقة « دالتن » أو حسب  
طريقة « اللشروعات » القريبة منها

وذلك لأن أثر التعاون لا يقل في الانتاج والافقان عن أثر المنافسة والمباراة ، بل

يزيد عليه خلوه من الضغائن والاحقاد . ولا شك في أن للمجتمع الذى يقوم على التعاون يكون أثبت أساساً وأنبل غاية مما يقوم على التنافس والنزاع

### ٣ - التربية وعواملها

أن مدلول « التربية » واسع سعة لا يكاد يدانيه فيها لفظ آخر ، فهي الحياة بكل مناحيها ؛ اذ هى تشمل جميع العوامل المختلفة ، والقوى المتعددة ، التى أثرت فى الانسان وغيرته تدريجاً حتى رفعت عن مستوى الحيوان وصيرته انساناً ، كما أنها تشمل كذلك كل ما أريد به تشكيل حياة الفرد والمجتمع وتوجيهها نحو غايات سامية .  
تحدث فى الطفل من يوم يحل هذا العالم الى يوم يفارده تغيرات كثيرة متواصلة ، من نمو وترق ، الى ضعف واضمحلال . فالطفل عند ميلاده يخالف كل المخالفة الشاب فى سنته الخامسة والعشرين من حيث شكله ، وطوله ، وتناسب أعضائه ، وما الى ذلك . وهذا الترقى يسير حسب قوانين ونظم طبيعية كثيرة ، وحسب عوامل بيئية مختلفة .

فالتربية هى تدخل الانسان بين الطفل وبين هذه العوامل لينظمها ويهذبها ويوجه تأثيرها فيه . أو بعبارة أخرى : هى الأشراف على التغيرات والتحولات الكثيرة التى تحدث فى الطفل من يوم ميلاده الى نضوجه ، ومراقبتها . فتتظم البيئة تنظيمياً خاصاً ييسر الأمر لكل تغيير نافع فى سلوك الطفل وخلقه ، ويقف فى سبيل كل تغيير ضار به  
عوامل التربية : — كل مؤثر يؤثر فى المرء ويجعله أصلاح للمعيشة الطبيعية فى بيئته ، أو يمنعه من أن يتأثر تأثراً غير حميد بمؤثرات أخرى يعد عاملاً فى تربيته وتكوينه . وعوامل التربية نوعان ، عوامل عامة : وعوامل خاصة

فالعوامل العامة هى عوامل البيئة بمعناها الواسع — طبيعية كانت أو اجتماعية — التى تترك أثرها فى كل امرئ ، ولا يجد أحد منها مهرباً . وهى كثيرة متنوعة ، فالإدراك والذات ولدا الطفل ، وتاريخها ، وصحتها ، ومناخ القطر ، وموقعه الجغرافى ،

والبيت الذى نشأ فيه ، وحال أهله من الثروة أو الفقر ، وسكنهم فى مدينة ، أو قرية ، والاخوان الذين معاشرهم ، والاصدقاء الذين يصطفهم ، والالعب التى يلعبها ، والكتب التى يطلعها ، والأسفار والرحلات التى يقوم بها ، والملاهى التى يتسلى بها فى فراغه ، والحرفة التى يحترفها ، وروح العصر الذى يعيش فيه ، ونوع الحكومة الخاضع لها : استبدادية عسوفة ، أو ديمقراطية عادلة ، — كل هذه وغيرها لها أثرها فى تكوين المرء وصبغه بصبغة خاصة .

فالبيئة ، طبيعية كانت أو اجتماعية — لها أثرها فى اكساب المرء انواعاً مختلفة من الخبرة يتشكل بها سلوكه ويتعدل . فهى تؤثر فيه بما تستدعيه عواملها ومؤثراتها المختلفة من تلبية خاصة « وردود فعل » معينة ملائمة للموقف الذى هو فيه . وبواسطة تكرار التأثير والتنبية من ناحيتها ، وتكرار التلبية ، وما يتصل بها من لذة أو فائدة ، أو ألم أو ضرر — يشعر به المرء — من ناحيته هو ، تتكون عادات المرء ويتشكل سلوكه ، وتعدل غرائزه وميوله الفطرية

فكل ما فى المرء من صفات مكتسبة راجع الى أثر البيئة وعواملها . فالمرء ابن بيئته . وحسب ما تستثيره فيه العوامل من أنواع التلبية ، وما تكونه فيه من عواطف وميول ، وما تصادفه من نجاح أو فشل ، وأجناد لذة أو ألم ، واستحسان من الناس أو استنكار لها تكون « تربية » المرء حسنة أو سيئة ، وسلوكه حسناً أو قبيحاً .

والذى جعل تأثر الانسان ببيئته ممكناً ، هو ما ركب فيه من ميول فطرية كالخاكة ، وقابلية الاستهواء ، ومشاركة غيره فى وجدانهم وعواطفهم ، وما الى ذلك من تأثير بالمدح أو الذم ، والاستحسان والاستهجان .

ولكن هذه العوامل البيئية العامة ليست خاضعة لسيطرتنا وأرادتنا تمام الخضوع فنستطيع أن نغير فيها ونبدل ، ونزيد أثر عامل منها ونقل الآخر حسب الحاجة . انما تأثيرها يتم بالمصادفة من غير قصد ، ومن غير عايه معينة معلومة . ولا يسير بطريقة واحدة متسقة مستمرة . وهى تارة تنفع وتارة تضر ، وعالماً ما يكون ضررها

أكثر من نفعها، فقد تستثير في امرئ ميوله النافذة القيمة فتنتج فياسوفاً حكماً ينزع الى الخير، وتستثير في آخر ميوله الضارة وغرائزه غير الاجتماعية وترقيها فتنتج مجرمًا سفاحاً يميل دائماً الى الشر، أو كائنًا لا يرتفع عنه مستوى الحيوان، مثل وحشي « أفرون » الفرنسي أو مثل « سنيشار » الهندي ذلك كله رغماً عن الوقت الطويل الذي يضع سدى، والتفريط الشديد في خبرات الجنس للماضية

فلسنا نستطيع اذن أن نترك أبناءنا لرحمة هذه العوامل للضرة، تصلح منهم من تصلح وتفسد منهم من تفسد. بل لا بد لنا من التدخل لمراقبتها، واختيار النافع منها، وتقليل أثر الضار، حتى يتجه المجتمع كله في تطوره الى غاية سامية مختارة. ولا يكون ذلك بمضادة النوااميس الطبيعية او الاجتماعية والوقوف في سبيلها، ولكن بتوجيهها من جهة، وباستحثائها من جهة أخرى

أما العوامل الخاصة فهي عوامل مختارة من بين العوامل العامة الكثيرة بقصد التأثير بها في قوس النشء لأحداث تغييرات معينة لمصلحة الفرد والجماعة.

فللترية اذن معنيان: معنى عام، ومعنى خاص. واذا ما ذكرت الترية في معرض علمي فانه يقصد بها عادة معناها الخاص وحده.

على أن ذلك التحديد قد ينسب للدرس، من جهة، والأب من جهة أخرى، في كثير من الأحوال، ما للعوامل العامة من الأثر الكبير في نشأة الطفل وتكوين أخلاقه ومنازعه. فيقع الأب من الترية بارسال أطفاله الى المدرسة. كما أن للدرس لا يري في الترية سوى ذلك التعليم الأخرق والتلقين الجاف لحشو أدمغة التلاميذ بمعلومات قلما يكون لها أثر نافع في تكوينهم رجالاً ونساء صالحين للحياة والنفصال فيها. فمن الخطأ الكبير أن يظن للدرس أن عمله للأوف هو كل شيء. في الترية، بل أن للبيئة ولطبيعة الطفل وقوانين نموه القسط الأكبر في تربيته وتشكيله.

ومن جهة أخرى فإن كثيرين قد بالغوا في التقليل من شأن التعليم، وقموا على

المدرس تدخله بن الطفل وحرية ، أو يينه وبين عمل الطبيعة ، وأوجبوا ترك الطفل للعوامل الطبيعية وحدها تهذيبه وترقيه حافظه عليه شخصيته كاملة موفورة . وشيخ القائلين بذلك هو الفيلسوف الفرنسى « جان جاك روسو » فقد دعا الناس الى مايسميه « بالتربية الطبيعية » والسلبية وتطلب ترك الطفل للطبيعة الى السنة الثانية عشرة حتى يترقى ترقية ذاتية طبيعية .

وليس من شك فى أن مغالاة روسو من جهة ومغالاة «المدرس» من جهة أخرى، وقصر كل منهما نظره على ناحية واحدة — خطأ غير قليل . فالتربية بمعناها الخاص لا تشمل التعليم وحده بل تشمل أكثر من العوامل العامة بعد تهذيبها وتوجيه عملها . فالمدرسة الصالحة ليست سوى بيئة خاصة نظمت فيها عوامل التربية تنظيماً خاصاً حتى ينفعل بها الطفل ويتأثر تأثراً نافعاً يتجلى أثره فى سلوكه ومعالجته لكل ما يزاوله . والمدرس نفسه ليس سوى عامل من عوامل هذه البيئة ، ولكن عماد الأشراف على تأثير العوامل الأخرى حتى يكون نمو الطفل وترقيه صحيحاً طبيعياً

## ٢ — التربية والتعليم

التربية والتعليم ليستا كلمتين مترادفتين تدل إحداها على ما تدل عليه الأخرى ، بل هما مختلفتان تمام الاختلاف من بعض الوجوه ، ومرتبعتان تمام الارتباط من وجوه أخرى : فالتعليم داخل فى التربية ، أو هو وسيلة من وسائلها . والتربية هى إيقاظ قوى المرء واستعداداته المختلفة الكامنة فى نفسه ، وترقيتها تدريجاً حتى تبلغ أقصى ما يمكن أن تصل اليه من الكمال . وهذه لا ترقى رقياً صحيحاً متزاناً الا « بالعمل » المنتظم . فالتربية تحوط الطفل بالمؤثرات التى تستثير قواه وتستدعى منها ذلك العمل والنشاط . ومعلوم أن العقل يرقى بالتفكير ، كما أن الجسم يقوى بالحركة والعمل كل حسب قوانينه الطبيعية . والأخلاق الطيبة لا تكتسب بالتلقين وحده . ولكن بمزاولة المرأة عليها . فالتربية لا تكون مشمرة إلا « بعمل » المتعلم نفسه

وبجوده هو — بمصادمته الحقائق المختلفة ومواجهته المشاكل المتنوعة التي تصادفه ، فيبذل طاقته في التغلب عليها ، وإدراك مُعَمِّياتها ، والاستفادة منها كلما أخطأ . فيحس عندئذ بقوته تزداد وترقى من جراء كل خبرة ناجحة يحصل عليها ، فيعدل سلوكه الحالي مسترشداً بخبرته السابقة . فكل تربية صحيحة هي تربية النفس بالنفس . فهي عملية ترق ، ونمو . وهذا الترقى وذلك النمو يحدثان ذاتياً وطبيعياً من الباطن ، حسب نوااميس التطور وقوانينه . فالذي يجب أن يضعه للدرس نصب عينيه أثناء التدريس أن لا يسهل على التلاميذ شيئاً ، بل يدعمهم يناضلون ويتعلمون على الصعوبات المناسبة لهم حتى يتغلبوا عليها بأنفسهم

أما « التعليم » أو التدريس فهو إيصال المعلومات المختلفة الى الذهن . وبذلك « ينمو » وتتسع مادته وتزداد . ولكن العقل لا « يرقى » بذلك وحده ، ولا يصبح بهذه « المادة » خبيراً منه قبلها لانه لم يعمل للحصول عليها بنفسه ، ولم يبذل جهداً لتمثيلها وجعلها جزءاً منه لا ينفصل عنه . ففي حين أن « التربية » تحمل التليذ على العمل والتفكير ، وتهتم به جسماً وعقلاً وخلقاً ، لا يهتم « التعليم » إلا بتزويده بمعلومات أو اكسابه مهارة ما قد تكون نافعة أو غير نافعة . فالتليذ في « التربية » هو الذي يعمل ويفكر ، قارة يخطئ ، وقارة يعيب ، والانسان يستفيد من تجاربه هو واخطائه أكثر مما يستفيدة من خبرة غيره وعلمه . ففي « التعليم » يتقبل التليذ ما يلقى اليه المدرس من المعلومات ليس إلا . فالذي يعمل ويجد هو المدرس نفسه لا التليذ . ولذلك فإن الجزء الأكبر من جهود المعلم ضائعة سدى فالتليذ لا يستفيد بقدر ما يبذل معلمه من الجهد في تلقيه . فوقوف التليذ في التعليم ، موقف سلبي ، في حين أن موقفه في التربية ايجابي . فالتعليم ينمى العقل ويزيده مادة . أما التربية فترقيه وتزوده قدرة على التصرف في الأشياء .

ولكن التعليم على هذا الشكل وبهذا المعنى هو التعليم الفاسد الذي لا قيمة له .  
أما التعليم الصحيح هو الذي يثير في نفس المتعلم الشوق الى الاستزادة من العلم

والاهتمام به ، وفي الوقت نفسه يحثه على التفكير فيما يزوده به من المعلومات النافعة له في حياته . « فينمو » العقل « ويترقى » في وقت واحد . فالتعليم الصحيح إذن وسيلة من وسائل التربية العقلية .

ومع هذا فالتعليم يهتم بالناحية الفكرية من الانسان وتزويده بالمعلومات ، من غير أن يرمى بذلك كله الى غاية سامية . أما « التربية » فلا تكون تربية الا اذا كان لها غرض سام ترمى اليه ، وهو أخلاقى اجتماعى . هذا وان التعليم لا يهتم إلا بتعريف الانسان شيئاً خاصاً كاعداده لمهنة أو حرفة . أما التربية فهي تعدد للحياة نفسها قبل أن تعدد لمهنة يكسب منها رزقه . فهي توظف فيه الصفات التي تمكنه من أن يعيش في المجتمع متمتماً بحياة حافلة طيبة ، مؤدياً بنجاح كل ما يتطلبه منه الحق والواجب والوطن . فهي تعمل على أن تخلق منه انساناً يتمتع بانسانيته ، قبل أن يجعله آلة للكسب والانتاج .

من هذا ترى أن الفرق بين التعليم والتربية كبير . ولقد يعلم المدرس تمام العلم ما بينهما من البون ولكن ظروفنا كثيرة قد تتألب عليه وتمنعه من أن يرمى في تعليمه الى ترقية الطفل وتكوينه التكوين الصحيح ، ويقتصر على حشد المعلومات وتكوينها في ذهنه . اذهى وحدها التي بها يمكن تقدير عمل المدرس مباشرة فهي التي تتجلى للعقل ، والمعتندين ، وللناس . ولذا ترى كثيراً من الهيئات تعنى كل العناية بالنتائج المدرسية أكثر من عنايتها بالتربية الصحيحة . وليس أضر على البلاد والعمران من مثل هذا النظر القاصر

١ - أقوال بعض الحكماء والمربين في التربية

( أ ) قال أفلاطون ( ٤٢٩ - ٣٢٧ ق . م ) « غاية التربية أن نفيض على

الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لهما »

( ب ) وقال أرسطاطاليس ( ٣٨٤ - ٣٢٢ ق . م ) « التربية إعداد العقل

للتعليم كما تعد الأرض للبذار »

( ج ) وقال كُنت ( ١٧٢٤ - ١٨٠٤ ) : التربية ترقية جميع أوجه الكمال

التي يمكن ترقيتها في الفرد

( د ) وقال ستوارت ميل ( ١٨٠٦ - ١٨٧٣ ) : تشمل التربية كل ما عمله

المرء لنفسه ، أو عمله غيره له بقصد تربيته من درجة الكمال التي تمكنه

طبيعته واستعداده من بلوغها .

( هـ ) وقال سبنسر ( ١٨٢٠ - ١٩٠٣ ) : التربية هي إعداد المرء لأن يحيا

حياة كاملة

( و ) وقال بستانلزي ( ١٧٤٦ - ١٨٢٧ ) : التربية إعداد بني الإنسان

للقيام بواجباتهم المختلفة في الحياة

( ز ) وقال « ميلن » ( ١٦٠٨ - ١٦٤٧ ) : هي تلك التي تهيء الإنسان

لأن يؤدي أعماله المختلفة ، الخاصة والعامة ، في السلم وفي الحرب ، بكل

عدل ، وحذق ، وسعة فكر .

( ح ) وقال « كمبايره » : هي مجموع الجهود المقصودة التي بها يساعد الإنسان

الطبيعة على ترقية قوى المرء الجسمية والعقلية والخلقية قصد استكمال

هو ، واستكمال سعادته ، ومصيره الاجتماعي .

( ط ) وقال چول سيمون : التربية عملية تكون بها نفس نفساً ، وقلب قلباً .

كل هذه الأقوال الساجدة لا تحدد التربية تحديداً واضحاً . فهي غامضة مبهمة على الرغم من مقام أصحابها في الفلسفة والتربية . فبعضها ناقص مبتور ، وبعضها خلط بين التربية وأغراضها . ولعلها انتشرت بين الناس كتعاريف ، لهذا الغموض نفسه ، ولما لاقاها من بعد الصيت والشهرة . ولكن العلم يستلزم تعاريف أدق وأوضح

## ٦ — تحديد معنى التربية وتعريفها

ينظر الناس الى التربية من جهتين : من جهة « عملية » التربية نفسها ، أو من جهة نتيجتها والغاية منها .

فن حيث « العملية » فلها تتضمن : (١) العمل على استثارة للبول والفرائز والجهود الذاتية التي في الأطفال (٢) ومساعدتهم على الترقى تدريجاً الى أعلى حد من الكمال النسبي نستطيع أن نبلغهم إياه . (٣) وبتعديلها وتوجيهها وجهات صالحة للفرد والمجتمع (٤) باكتساب الأطفال صفات وعادات تجعلهم صالحين وملائمين للحياة في يشتمل عاملين على ترقيتها ، وذلك بتدريبهم على هذه الصفات حتى تصبح طبيعة ثابتة فيهم . فهي عملية ترقية ، وتعديل ، وتدريب .

ومن حيث نتيجتها وغاياتها — فهي ترمي في الجملة الى أسعاد الفرد والمجتمع . فيكون الفرد صحيح البدن قويه ، مرهف العقل مدربه ، مزوداً بالمعلومات النافعة المتقنة ، مهذب الوجدان والنوق ، ومتين الخلق حسنه ، ميالاً الى أتمان كل عمله يزاوله ، قادراً على الاستفادة من وقت عمله ، محسناً للتصرف في وقت فراغه . ومن جهة أخرى ، فهي ترمي الى توطيد أسس للمجتمع وإلى تربيته رقياً مطرداً ، فيرعى مصالح كل أفرادها ، كبايعون هم مصلحته . ولذلك ينبغي أن يجمع التعريف بين هاتين الوجهتين .

( ١ ) فالترية « عملية » : تأثير مؤثرات خاصة

( ٢ ) هذه المؤثرات أو العوامل يختارها قصداً ، وبعد تفكير الراشدون من المجتمع وأولو الشأن فيه

( ٣ ) وهؤلاء الراشدون منظمون على هيئات : أسرة ، ومدرسة ، وحكومة

( ٤ ) هذه المؤثرات تستثير جهود الطفل الذاتية وتساعد على أن تفتق

مواهبه واستعداداته بالتدرج فيرقى جسماً وعقلاً وأخلاقاً حتى يبلغ حد كماله الممكن حسب استعداده وطبيعته

( ٥ ) فهي ترمى قصداً الى الأشراف على ترقى ونمو جميع قوى الانسان

واستعداداته ترقياً فيه مصلحة الفرد والمجتمع يقر بها من أقصى حد يمكن

من الكمال المستعدان له . بهذا وحده يسعد المرء ويكون كل عمل يصدر

منه أكمل وأتقن ، وأصلح للمجتمع مما لو ترك من غير تربية

فتعريف التربية إذن يجب أن يكون :

التربية هي التأثير بجميع المؤثرات المختلفة التي يختارها قصداً أولو الأمر في

مجتمع ما ليعينوا بها الطفل على أن يترقى جسماً وعقلاً وأخلاقاً حتى يصل تدريجياً

الى أقصى ما يستطيع الوصول اليه من الكمال ، ليسعد في حياته الفردية والاجتماعية

ويكون كل عمل يصدر عنه أكمل وأتقن وأصلح للمجتمع مما لو ترك من غير تربية

ويزيد هذا وضوحاً وثباتاً ما يقوله فيها أساتذة التربية وعلمائها في هذا

العصر . فالتعاريف التي يذكرها أمثال العلامة « رابن » الألماني ، والفرنسي

« كبايره » ، والأمريكي « باجلي » والإنجليزي « وِلْتُن » « وآدمز » « وفندلي »

وغيرهم لا تخرج عن هذا المعنى

قال باجلي <sup>(١)</sup> : — التربية هي العملية التي بها يكسب الفرد خبرة وتجارب

---

(١) هو وليم تشندلر باجلي William Chandler Bagley أستاذ التربية في جامعة النيوز

بالولايات المتحدة . وله تأليف عدة في موضوعات التربية المختلفة

يجل كل أعماله في المستقبل آمن وأكمل . وقال « فينلى »<sup>(١)</sup> : أن الجزء الراشد من المجتمع منظماً على شكل أسرة أو حكومة أو أية هيئة من الهيئات الأخرى يرغب في إبعاد الجيل الناشئ . ويسى لذلك بأن يستخدم استخداماً مقصوداً طرقاً ومؤثرات معلومة . فالتأثير بهذه الطرق وتلك للمؤثرات هو التربية .

ويقول رايمنت<sup>(٢)</sup> : تشمل التربية جميع للمؤثرات الخاصة التي يتخذها الراشدون من كبار المجتمع للتأثير في صغاره بواسطة الأسرة أو الحكومة أو الكنيسة .

#### ٧ — أقسام التربية :

تقسم التربية عادة الى : (١) تربية عقلية ، (٢) وتربية جسمية (٣) وتربية خلقية .  
فالتربية العقلية : هي ترقية العقل من جميع نواحيه وتدريبه تدريباً منتظماً على التفكير الصحيح ، حتى يستطيع أن يحسن إدراك ما يحبط به من للمؤثرات المختلفة والطواهر المتعددة ادراكاً صحيحاً ، ويكون حكمه عليها سديداً .

فالتربية العقلية تعنى :

- ( ١ ) بتدريب الحس على دقة التمييز ومحتته .
- ( ٢ ) وعلى ملاحظة الأشياء . المحسوسة وإدراكها على حقيقتها
- ( ٣ ) تنظيم الذاكرة وتزويدها بالمعلومات الناعمة المنظمة من غير إرهاقها بالتافه الذي لا قيمة له

- ( ٤ ) بتقوية التخيل وتهذيبه . ادا التخيل اكبر عاملاً في الابتكار والاختراع
- ( ٥ ) بتويد الطفل التفكير المنظم وتحبيب العمل العقلي اليه بتدريبه على الاستدلال والحكم السديدين يت روح النقد « المعقول » حتى لا يتقبل التلميذ كل ما يقال له من غير تمحيص له

(١) Findlay . أساذ التربة في جلمه منسر

(٢) Raymont اساذ التربة في جلمه امد

كل ذلك من غير ارهاق للطفل واحداث التعب العقلي فيه .

وانلك وسيلتان : ( ١ ) تدريب الحس ، ( ٢ ) وتوصيل المعلومات والحقائق « النافعة » المناسبة لسن التلميذ بطريقة تستثير اهتمامه بها ، وتحمله على التفكير فيها والثرية لا تكون ناجمة اذا لم تحض المتعلم وتحته على أن يبذل ما يستطيع من الجهد فى التفكير فيما يرض له حتى يدركه أحسن ادراك . وكلما كان المتعلم معتمداً على نفسه فى التحصيل كان ترقيه الفكرى أسرع وأثره أعم . فقل العقل ، من بعض الوجوه ، كتل الجسم كما زدتة تمريناً منظماً ومناسباً ترقى ، وقوى ، ومرن ، وأدى عمله على أحسن حال من السرعة والاثقان . ولكن العقل لا يُدرَّب فى « الفراغ » ، وبلا شئ . بل لابد له من الغذاء الصالح الذى ينميه من جهة ، ويرقيه ويديره التدريب الصحيح ، من جهة أخرى . فالتفكير لا يكون الا بمقدمات وحقائق صحيحة ، مهضومة ومثلة خير تمثيل . اذ ليس صب المعلومات المختلفة فى العقل ، أو مجرد غناية التلميذ باستظهار ما يدرسه له المعلم ، بكاف لترقية عقله وتدريبه . انما الفائدة فى عملية هضم التلميذ لهذه المعلومات و « تمثيلها » وجعلها جزءاً لا ينفصل منه ، فينبغى أن يقوم التلميذ نفسه بعملية « الهضم » و « التمثيل » . أما المدرس فعمله ان يختار له الغذاء العقلي الصالح ، ويبذل ما فى جهده حتى يحببه فى ذلك الغذاء ويستهو به اليه . فالمدرس يجب أن يعود التلاميذ عادة التعلم .

يمتد بعض المربين انه مادام العقل يرقى بالتدريب والتمرين والتذكرو التخيل والاستدلال وغيرها فأى طائفة من المعلومات اذن تصلح أن تكون وسيلة الى هذه الغاية ، ولم يكتثروا لنوع للمادة التى يدرسونها وقيمتها ، نعمت التلميذ فى حياته أو لم تمنعه . وذلك كالاقتصار على اللغة اللاتينية ، أو اليونانية ، ونحوهما أو علم الكلام . ولقد تجلى اليوم فساد هذه النظرية الى حد كبير . واذا كانت التربية اعداداً للحياة ، كان واجباً على المدرس أن يضمار من العلوم ما ينفع المتعلم ، ويؤمده للحياة الصالح لها

( ب ) **والتربية الجسمية** هي العمل على تنمية الجسم نمواً طبيعياً مترناً ، وقوته وصيائته حتى يستطيع أن ينهض بالأعمال للتنوعة والتكاليف الكثيرة التي تفرضها عليه حياته الشخصية والاجتماعية ، وليقاوم الأمراض المتعددة التي تهدده . فسلامة الجسم وصحته ضروريان للعمل عقلياً كان أويدياً ، كما هما ضروريان لسعادة المرء نفسه . والصحة في نفسها غاية لا يستهان بها . فهي أصل في تمتع الانسان بعيشة راضية ، وفي تزويده بما يقتضيه النجاح في الحياة من الهمة والشؤوب في العمل والصبر عليه . فالجانب الحيواني من الانسان يجب أن يعنى به . ففي تلك العناية ضمان لسلامة العقل ونشاطه . فليس الجسم وسيلة لتنفيذ مطالب العقل وأوامره فحسب ، بل هو شرط أساسى لصحة العقل نفسه . فكل عمل عقلى مرتبط بعمل جسمى . ولا شك في « أن العقل السليم في الجسم السليم » ، على الرغم مما قد نراه من الشذوذ عن هذه القاعدة

وليست التربية الجسمية مقصورة على العناية بالرياضة البدنية والألعاب المختلفة وحدهما ، بل تشمل العناية بكل ما يؤدى الى صحة البدن ، والى صيائته من الأضرار . فيجب العناية بموقع المدرسة ، ونظام بنائها ، وتهويه حجراتها ، وبشغوت التلاميذ وجلساتهم عند الكتابة والقراءة ، والاحتراس من إرهاقهم بالعمل المدرسى الكثير كاطالة مدة الدرس الواحد ، والاكتنار من الواجبات المنزلية اكثراراً يحرمهم اللعب والحركة في الهواء الطلق ، ويقلل مدة نومهم واستمتاعهم بالحياة الاجتماعية في بيوتهم . فكل نجاح مدرسى مهما كان مداه لا قيمة كبيرة منه للفرد ولا للأمة اذا كان مكسوباً على حساب فقدان الصحة واضعاف الجسم

ومعلوم أن مصر تكثر بها أمراض عدة تصيب السواد الأعظم من بينها . ولقد ثبت أن بعض هذه الأمراض مثل الانكاستوما والبلهارسيا تقلل من قدرة الصغار على تحمل الجهود الذى يتطلبه الدرس ، فضلاً عن أنها تؤثر في مقدرتهم

العقلية وتضعفها ضعفاً غير قليل . والرمد بأنواعه ضحايا كثيرة في مصر ، حيث يزيد عدد العميان بها على ما هو في غيرها من البلدان . فواجب للدرسة ( معلمها وأطبائها ) — الاحتفاظ بتلاميذها من أن تصيبهم هذه الامراض ، والعمل على تخفيف ضرورها فيمن أصيبوا بها ، والاحتياط من نشرها بين الأعمى .

فمن هذا ترى ان للتربية الجسمية نوعين من الوسائل : (١) وسائل ايجابية (٢) وأخرى سلبية . فالاولى هي التي تعين على تقوية الجسم وتوفير الصحة مباشرة . والثانية تمنع عن الطفل أثر العوامل الضارة بصحته وتصونه من الضعف والمرض والتعب والوسائل الإيجابية هي :

(١) الغذاء الجيد البسيط (٢) الهواء الطلق (٣) اللعب والحركة بأنواعها : اللعب الحر ، الألعاب الرياضية المختلفة ، ككرة القدم وغيرها وكالتفرينات السويدية الشهيرة

والوسائل السلبية الواقية ذات أهمية كبرى لصحة التلميذ ، ونجاحه في المدارس حيث يجتمع عدد كبير من التلاميذ في مكان واحد وفي ظروف بعيدة عن الاحوال الطبيعية أو الصحية

(ج) التربية الخلقية : تعمل التربية الخلقية (١) على تعديل الفرائض والميول الفطرية الضارة بالمجتمع اذا تركت وشأنها ، وذلك برفعها الى مستوى عالٍ وبتوجيهها وجهات أخرى صالحة (٢) اكساب الطفل عادات وميول جديدة . والعادات تتكون على أساس من الفرائض بواسطة الرياضة والتكرار (٣) تكوين عواطف سامية تجعل المرء يتعلق دائماً بعمل الخير وينفر من الشر . (٤) وبالتعليم . بذلك يتمكن المرء من أن يعيش بين ظهراني المجتمع من غير أن يضر بأحد أو يضره أحد ، بل يعمل على ترقية المجتمع وتحسين حاله ، بأن يضحي في سبيل ذلك بشيء من حريته أو ماله أو وقته ، مفضلاً مصلحة الجماعة على مصلحته الشخصية . فالتربية الخلقية هي

تربية أدبية من حيث تعويد المرء جميل الصفات وكريمها ، كالصدق والايتار والأخلاص ، وحب العمل ، والنظافة ، والشجاعة في الحق ، والاعتماد على النفس وما الى ذلك . وهي كذلك تربية اجتماعية وطنية لأن الفرد لا يعيش منعزلاً عن بني قومه وجنسه . فالمجتمع حقوق على الفرد ، وللفرد واجبات . وتأديبه الحق ، والقيام بالواجب ، وأن كان مريراً في بعض الأحيان يرجعان الى سمو أخلاق المرء أو ضعفها . وبعبارة أخرى أن التربية الاجتماعية تشمل الآن التربية الخلقية .

ولست التربية الخلقية مقصورة على استظهار التلاميذ فائدة بعض الصفات والفضائل ومضرة الرذائل ، بل يجب أن يؤخفوا بالفضائل من البداية أخفاً ، ويدربوا عليها تدريجياً متواصلين حتى تنغرس فيهم الصفات الطيبة عملياً في كل فرصة تسنح في الفعل — أو للملعب ، أو في أوقات الفراغ . فكل درس يجب أن يكون في الواقع درس أخلاق ، ولكنه درس غير مباشر فيها . أي أن الأخلاق يجب أن تنشئ الفصل ، والمدرسة في كل لحظة ، وكل عمل . فالحقائق التي يلقاها المدرس ، وطريقة تدريسه ، ومعاملته للتلاميذ ، والنظام الذي يأخذهم به ، من شدة أحياناً ، ولين أخرى ، و « شخصيته » هو ، والقنوة الصالحة ، وروح المدرسة نفسها وما يسودها من نظام ومحبة للعمل ، وطاعة معقولة ، وحرية شخصية ، كلها ذات أثر كبير في تعديل سلوك الأطفال وتكوين أخلاقهم . فتكوين الأخلاق الصحيحة هو العرض الأسى الذي يجب أن يضعه للمدرس نصب عينيه

ان أقسام التربية الثلاثة هذه ليست منفصلة بعضها عن بعض ، بل هي متصلة اتم الاتصال كل يؤثر في الآخر ويشكله فهي في الواقع شطوط ثلاثة لعملية واحدة : التربية . لأن التربية العقلية الصحيحة هي أيضاً تربية خلقية ، فليست الأخلاق إلا مظهرًا من مظاهر العقل . وتأثير معلومات الانسان وافكاره وخبرته في خلقه لا ينكرها احد ، فسلوك الانسان متأثر الى حد كبير بأفكاره ومعلوماته . وتأثير حالة

الجسم فى العقل جلية واضحة . فالرابطة بينهما وثيقة . كما أن التربية الجسمية هى كذلك تربية عقلية وخلقية فى الوقت نفسه . فكلنا يعلم ما يلم بالعقل من فتور وضعف فى حال المرض ، كما يعلم ما يعتور الخلق من الترهل ، والارادة من الضعف اذا أقعد الجسم مرض طويل .

فهذه الأقسام الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض تمام الارتباط ، والطفل الذى نعلمه ليس مقسماً الى عقل وجسم وخلق ، انما هو كائن حى — هو وحدة قائمة بذاتها . وأن للدرسة لتفشل كل الفشل اذ وجهت نظرها نحو قسم واحد وأهملت الأقسام الأخرى . فالعناية بالجسم وحده تنتج حيواناً لا انساناً ، وتربية الخلق وحده قد تعود الناس الزهادة فى الحياة والتقشف فيها ، فيحرموا أنفسهم كثيراً من طيب الحياة . وترقية العقل من غير نظر الى الخلق تضعف الجسم فلا يكون آلة نافعة يقوم بما يتطلبه العقل .

## اغراض التربية وغاياتها

قد لا تكون للوثرات والعوامل المختلفة التى نختارها لتكوين الأطفال وترقية عقولهم وتدريبها ذات علامة كبيرة بفرض سام نرمى اليه فى التربية ، اذ التربية تتبع قوانين وقواعد يسير عليها العقل والجسم فى نموها وترقيتها العام . وهذه القواعد وتلك القوانين تكاد تكون ثابتة نسبياً ، على الرغم من اننا لم نصل حتى الآن الى ادراكها كلها أو أكثرها ادراكاً صحيحاً . واتباع هذه القوانين يمكننا أن نخرج لصوصاً بارعين ، اورجالاً عاملين ذوى عقول راجحة وأخلاق سامية رصينة . فملمية التربية نستطيع أن نوجهها الى أى غاية نشاء . وكانت الغايات تختلف من عصر الى عصر ، ومن جيل الى جيل فى حين أن قوانين التربية والنمو هى لا تتغير على ممر العصور والأجيال

ان المجتمعات لا تترك تربية أفرادها تتجه حسب المصادفة والأهواء . ففي ذلك أضرار كبيرة وبكياتها القوي . فلا بد من أن يكون للتربية غرض أو جملة أغراض ، ظاهرة كانت أو ضمنية ، تسمى لتحقيقها . فالغرض هو المثل الأعلى الذى ترى اليه سياسة الأمة ، وفيه تتجلى آمالها ونظرتها الى الحياة . وعلى هذا الغرض يتوقف اتجاه عملية التربية ، كما يتوقف عليه فهمنا لها ، ونجاحنا فيها كمدربين ومصلحين اجتماعيين . فيجب أن يكون لنا غرض معين فى كل جهد نبذله ، وكل درس ندرسه حتى نوجه اللشء نحوه ونحاول أن نصل بهم اليه تدريجاً . وانا لا نبالغ مهما غالينا فى أهمية هذا الغرض وضرورة امتلاء نفس للمدرس به . فهو الذى سيتحكم فى كل جهوده ، وفى الوسائل والطرق التى يستعملها ، والمواد والموضوعات التى يختارها .

تعد التربية الإنسان الصحية . والحياة مختلفة للناس ، متعددة الوجاهات . ولذا اختلفت أغراض الناس فى التربية . فكان لكل عصر من عصور التاريخ ، ولكل أمة من الأمم غرض تعليمي عليها أحوالها المختلفة ، جغرافية كانت أو اجتماعية ، سياسية أو دينية . فقد يكون الغرض إعداد الناس « لكسب الرزق » . أو « ثقافتهم وتهذيبهم » . أو تعليمهم العلم لنفسه . أو العمل على إبراز شخصيتهم وإطهارها صحيحة غير ملتوية . أو إعدادهم ليكونوا أفراداً ذوي أخلاق صحيحة متينة . أو ليكونوا قادرين على أن يؤدوا باقتان كل ما يطلب منهم تأديته . أو ليكونوا وطنيين مستنيرين يعملون لمصلحة المجتمع كما يعملون لمصلحة أنفسهم . أو اخضاعهم لحاجة المجتمع اخضاعاً تاماً . أو هو مجرد التدريب العقلي . أو ترقية الأطفال ترقية متزنة

على أننا يجب أن نذكر أن هذه الأغراض ، على تعددها ، متداخلة ومرتبطة بعضها ببعض . فكل غرض منها يستلزم قسطاً مما تقتضيه الاغراض الأخرى . فالتربية الصحيحة لا يمكن أن يكون لها غرض واحد معين محدود تسمى الى تحقيقه وتقتصر كل الجهود على بلوغه ، الا اذا كان هذا الغرض واسعاً عريضاً يشمل

كثيراً من الأغراض الأخرى ، والا كانت تربية فاصرة تحرم المتعلم أن يتكون فيه ميول كثيرة متنوعة تُقدره على التمتع بالحياة الطيبة « كإنسان » . ولكن واحداً منها أو أكثر قد يتغلب على سائرهما فيصبح هو الظاهر البارز فيها ، وتتضائل معه الأغراض الأخرى تضائلاً غير قليل ، وبذلك يكون الضرر كبيراً .

### ١ - كسب الرزق

لو سألنا كثيرين من الآباء عن غرضهم من إرسال أبنائهم إلى المدارس المختلفة لكان جوابهم - بعد أن تزول عنهم النهضة من هذا السؤال - ليتعلموا وسائل شريفة يستطيعون بها كسب رزقهم ، وتحسين حالهم ، حتى لا يكونوا عالة على سواهم . فهذا غرض واضح محدود . ولكنه لاميّزة له على غيره من الأغراض الأخرى سوى وضوحه وتحديدِه هذا . وليس فينا من ينكر ضرورة معرفة المرء طريقة - مهنة كانت أو حرفة - لكسب عيشه . وهذه الضرورة تكون ماسة حسب مكانة الآباء في الهيئة الاجتماعية ، وحسب حالهم من الثروة وال فقر . فالموزون يعملون على تقصير مدى دراسة أبنائهم ، في حين أن الموسرين المستنيرين يعملون على اطالتها . ولكن التربية إذا جلت « كسب للمال » - أو « أكل العيش » كما يقولون ، غرضها الوحيد جرّت على الفرد والامة شروراً كبيرة . فان من اقتصرت مدته الدراسية على تعلم وسائل لكسب رزقه فحسب يضيق أفقه العقلي ، فلا يرى في هذه الحياة الا ميداناً لكسب درهمات يقتنى بها ما يسد رمقه أو يرفه حاله . والمرء الذي جعل هذا غرضه من تعليم أبنائه لا يرى فائدة ما في تعلم العلوم المثقفة مثل الجغرافية أو التاريخ أو الهندسة والازدياد من تعلم علم الحاسب ، بل يرى الفائدة كلها في فنون وصناعات مربحة ، كتعلم الكتابة على الآلة الكاتبة ، وإمساك الدفاتر ، والاختزال ، وكالصناعات المختلفة ، كالنجارة ، والحدادة ، والعمل في مصنع أو متجر . فهذا العرض يدعونا إلى اجمال العناية

بالإنسان كإنسان . فهمل تثقيف عقله وتهذيبه ، كما نهمل تدريب خلقه ، وتعويدَه  
حسن الاستفادة من فراغه والتمتع به

والمال ليس كل شيء . في هذه الحياة . وليس هو وحده السبيل الى السعادة  
والنجاح فيها : فقد يكون لدى الإنسان منه الشيء الكثير . ويجز عن طرق الاستفادة  
منه والتمتع به جهلا منه بتلك الطرق وبمعنى التمتع الصحيح .

على أن الإنسان اذا تربى تربية عامة لا ترمى الى غرض خاص كهذا ، ثم  
اشتغل بعد ذلك بكسب رزقه استطاع في النهاية أن يكسب أكثر مما لو كان قد  
جعل الكسب وحده غرضاً مميّناً له . هذا وأن مستوى معيشته يكون أرقى ،  
كما تكون حياته أملاً وأرغد ، وذلك لاتساع عقله ، ولسمو نظراته الى الحياة ،  
وحسن ادراكه لقيمتها بما درسه من المواد للثقفة حتى اذا كان ما يكسبه أقل من  
سواه فانه يستطيع أن يحسن القيام عليه وتدريبه فيستفيد منه ويفيد من حوله

وليس يضرب عنا أن هناك خطراً خلقياً كبيراً كامناً وراء جعل المال الغرضَ  
الفردَ من التربية . فان التقى يشب على أن كل وسيلة تؤدي الى كسب المال  
تكون مبرراً كافياً ، حتى لو خالف في ذلك نوااميس الأخلاق ؛ فلا يقيم الحق ،  
والفضيلة ، والانسانية وزناً اذا وقعت حائلاً بينه وبين اكتساب المال بطرق ملتوية  
أو غير شريفة . فخطر هذا على المجتمع كبير . فهو يساعد على انحلاله بتقويض  
دعائمه الخلقية والاجتماعية . والأمة لا تبقى إلا ببقاء أخلاق أفرادها الاجتماعية متينة ورسينة  
لهذا نرى أكثر الأمم الآن تعمل على جعل المرحلة الأولى للتعليم عامة والزامية  
لذكور والإناث ، كما أنها تعمل على أن تكون تربيتهم فيها تربية عامة اجتماعية صحيحة .  
كما أنها تعمل على أن تطيل هذه المدة الى أقصى ما تتحمله خزاينها وتسمح لها به  
ظروفاً .

## ٢ — التقيف والتدريب

مرت بكثير من البلدان عصور اصطلاح الناس فيها على عد المذهب المتقف من دُرب على بعض آداب اجتماعية معينة ، وحلق « علوماً » وفنوناً خاصة بعيدة كل البعد عن أن تكون وسيلة لكسب رزقه ولم يكن تعلمه اياها حياً في معرفتها ، وإنما للتجمل بها ولتتمتع في أوقات فراغه ، لأن للجمع كان يعل من شأن الحاصل عليها المتحلى بها . ولقد كانت ذلك من أهم أغراض التربية عند الاغريق وفي القرون الوسطى . فغضارة الاغريق كانت مؤسسة على الرق ، ولم يكن للاحرار حاجة الى العمل ، فأصبح لديهم وقت فسيح للعناية بهذه الفنون والآداب المختلفة . وفي القرون الوسطى وعصور النهضة كان « للمذهب » عند الغربيين من عرف فلسفة أرسطو طاليس ، وقرأ آداب الاغريق واللاتين ، أو من مهر في ركوب الخيل والفرسية ، واشتهر بنصرة الضيف ونجدة النساء . ولقد كان عندنا في مصر ما يشبه ذلك من دراسة بعض علوم الكلام ، وحفظ المقاطيع الشعرية ، ورواية الأخبار : وكنا ولا نزال نعد الحاصل عليها « أدبياً » . وكان الحال كذلك فيما يختص بتعليم بنات بعض الطبقات . فالفتاة المتعلمة كانت في عُرف كثير من الناس من عرفت العزف على « البيانة » والكلام بلغة أجنبية ، والتشديق بأسماء أكابر الروائيين ، والموسيقيين . وكانت المدارس لا تهتم بأكثر من هذه الأمور . أما تكوين المرأة الصالحة وتربية العقل نفسه والعناية بالصحة وتربية الأبناء ، وأشغال الابرة ، وتدريب المنزل فكانت أموراً ليست بذات بال . والواقع أن العناية بالأمور الكمالية في التربية<sup>(١)</sup> كانت أسبق في التاريخ من العناية بالأمور الضرورية . فإذا كان هذا الفرض هو ما رآه مجتمع ما « مثلاً أعلى » واصطلاح الناس على تربية أبنائهم وبناتهم حسب هذا المثل قل اهتمام الناس بالأعمال المثمرة من صناعة وتجارة وقل تقديرهم لقيمة

(١) كما قال سبنسر في كتابه التربية

الأخلاق ، وتغلب حب المظاهر واستجلاب الملق من الجمهور على حب العمل والحق والفائدة . ووقف البلد عن الترقى والتقدم ، وأصبح غده كأمسه وذلك لان المجتمع في العصر الحاضر يخالف المجتمع في أيام الاغريق ، والرومان ، كما يخالف عهد هرون الرشيد والمأمون ، فهو لا يقوم على الحق ، ولا على الاعتكاف في الصوامع والأديرة ، فضلا عن ذلك فانتا الآن نعق بترية أفراد الشعب جميعاً لا بطبقة خاصة  
فهذا غرض وضع ، لا يصلح لنا ولا لأية أمة في الاوقات الحاضرة

### ٣ — العلم لذاته

قد يقول كثيرون أن الغرض من الذهاب الى المدرسة هو تلقى العلم لنفسه . وهذا الغرض لاشك نبيل في ذاته ، ولا يمكن أن نستغنى عنه في التربية بأى حال من الاحوال . فان العلم ميراث للجنس البشرى ، وثمرة خبراته الطويلة ، وعليه قامت حضارته ، ولا يمكننا أن نقرط في ذلك الميراث الذى هو مصدر ثقافته وعماد تقدم العمران في المستقبل . فمفرتنا له احتفاظ به . ومن جهة أخرى ، فهو وسيلة ناجحة من وسائل التربية . ولكن الاختصار على معرفة « العلم » ونقله من الكتب الى الرؤوس ليس بنى فائدة كبيرة لاحد ، وهو أشبه ما يكون باقتصار البخيل على ادخار المال وخزنه مكتفياً بالحصول عليه ، من غير أن يستثمره ويستفيد منه . وهذا « الغرض » واضح كل الوضوح في مدارسنا المصرية وفي كثير من مدارس غيرنا من الامم . حتى أنا ترى الناس تقيس نجاح المدرسة بمقدار ما يحصله تلاميذها من المعلومات ، كما أن المدرس أصبح يرى خطأ أن واجبه محصور في ملء عقول تلاميذه بها ، وان مدى نجاحهم يكون بمقدار ما يحصلون عليه من الدرجات في الامتحان . والامتحانات المألوفة لا تقيس الا مقدار ما حصل عليه التلميذ من « العلم » ، بغض النظر عن حسن فهمه له ، وعن ذكائه ، وقوة ارادته ومثاقته

أخلاقه . فذلك أمور لا يبينها امتحان . فكأن كثيراً من الأمم ترى مثلها الأعلى محصوراً في النمو العقلي وحده . وهذا خطأ جسيم . فإن العلم كثيراً ما يساء استعماله فيصبح خطراً كبيراً ، وشرّاً مستطيراً . « فالديناميت » قد كشفه العلم ويستعمله الآن الفوضوى لقتل أخيه الإنسان ، ولنفس المبادئ النافعة . والكيمياء وغيرها يستعملها اللص في السرقة والقتل وفي إخفاء . عالم الجرائم التي يرتكبها ، كما أن غيره يستعملها في الصناعة والطب والزراعة لتحسين حال الجنس البشري . ولقد كان تقدم العلم في الحرب العظمى وسيلة إلى اختراع أدوات التدمير والقتل الذريع ، كما كان السبب في تخفيف ويلات المنكوبين في تلك الحرب الرجوف . « فتحصيل العلم » وحده لا يكفي أن يكون غرضاً ، على الرغم من أنا لاغنى لنساعنه وعن فوائده الكثيرة لهذا لا بد من أن يُروّض الإنسان على ما يجعله يستعمل علمه فيما يفيد ، ويسر ، لا فيما يضر ويؤذي

#### ٤ — الانهيار

إذا كان « العلم » وحده لا يفي . و « التهذيب » المصطلح عليه يشل حركة التقدم ، « وكسب العيش » وحده يضيق الأفق العقلي ويحرم للذة الترقى الصحيح ويجعله آلة لكسب المال . وإذا كانت « الترقية » وحدها تنتج سفاكا كما تنتج فيلسوفاً ، فأية قبلة اذن تتوجه إليها عند التربية ؟ وأى غرض من الاغراض الكثيرة يجب أن نجعله نصب أعيننا ؟

لا يمارى أحد الآن في أن غرض التربية الأعلى يجب أن يكون « الأخلاق » بمعناها الواسع . فكل تربية لا ترمي إلى ترقية الخلق وهويته ليست جذيرة أن تسمى بهذا الاسم . ولكن هذا الغرض الأقصى لا يستلزم أن يكون هو الغرض الذي يرى إليه المدرس مباشرة في كل درس من الدروس التي يلقيها على التلاميذ ، والا لا تنكث عليه الأمر ، ولم يصل إلى غايته

ان «الأخلاق» كلمة تقال وتسمع في كل حين . واختلاف الناس في مدلولها ليس أقل من اختلافهم في سائر المعاني المجردة . ولكن على الرغم من هذا فان معناها بجمليته مفهوم واضح ، ومحدود في كل عصر من العصور الكبرى . فالأخلاق هي مجموع ما تواضع عليه الناس من الصفات الطيبة التي وجدوا بالخبرة والفكر أنها خير ضمين لسلامة كيان المجتمع وحفظه ، ولنجاح الفرد وراحة ضميره . فتدريب التلاميذ على الأخلاق هو تعويدهم أن يكونوا ملائمين في سلوكهم وأعمالهم للمجتمع الذي يعيشون فيه . وليس معناه تعليمهم الزهادة في هذا العالم وحرمانهم من أن يكون لهم نصيب من العمل على تقدمه ، ومن التمتع بشمرات ماعمله الأسلاف من قبل

كثيراً ما يكون الانسان عالماً كبيراً ، أو مثيرياً كثير المال والحشم ، ولكن الناس لا تقيم له ورناً ، لما به من النقائص الخلقية الكثيرة ، فلا يستهويهم علمه ، ولا يسترعيهم ماله الى الاعجاب به واظهار الاحترام الحق له ، في حين أنك قد ترى رجلاً رقيق الحال حاصلاً على قليل أو كثير من العلم قد أصبح موضع الاعجاب والاحلال ، وما ذلك الا لثباته في خلقه ، وجمال في نفسه ، ورشاقته في أفعاله . فالعلم أو المال ، أو الشهرة ، في فن ما ، ان كانت مقرونة بفساد في الخلق ، وضعف في النفس لا تكسب صاحبها راحة بال ، ولا تجعل الناس قدروه قدره في علمه أو مهارته في فنه . أما من سميت أخلاقه وعلمت نفسه ، أو على الأقل لم تنزل عن المستوى الخلقى الذى أوجده العرف ، وكان مع ذلك ماهراً أو متمكناً فهذا لا شك من تروقنا أخباره ، وينفعنا علمه ، وتؤثر في نفوسنا أعماله . وهذا الصنف من الناس هم الذين تأخذ بهم الأمم شكلاً خاصاً ، وتميز بروح خاصة تصرف بها بين الأمم للمتحضرة الأخرى . فالأخلاق إذن هي التي يجب أن نتخذها لتأقلمة تتوجه اليها عند تربية النشء . وليس معنى ذلك أن الدروس كلها يجب أن تكون في موضوع «الأخلاق» ، أو أن يحشر للمدرس الكلام فيها في كل فرصة فينقلب واعظاً وخطيباً . إنا إذن نقع في خطأ أكبر مما أردنا أن نخلص التربية منه ، وصرنا لا نخرج

إلا أناساً يتكلمون في « الأخلاق » ولا يعملون بها ، ونحوّل الأخلاق إلى علم من علوم الكلام المجردة التي لا تقيد ولا تنقي

لا يولد الانسان وهو متصف بالأخلاق الحسنة أو السيئة التي نهدها ، بل هو يحصل عليها بعد تدريب طويل عليها ، وتوجيه عواطفه وميوله نحوها . فالأخلاق نتيجة تدريب النفس ورياضتها على الصفات الطيبة والمعاداة الحسنة ، كما أنها ثمرة من ثمار البيئة الاجتماعية والطبيعية ، وللبول الفطرية . فهي كسبية الى حد كبير . فإذا جعلنا الأخلاق غرضنا النهائي الذي نرمي اليه فلا بد لنا من أن نروض الأطفال ونؤدبهم أدباً نفسياً حتى تصبح الصفات الطيبة عادة لازمة لا تفارقهم ، فيؤدون كل أعمالهم حسب المعيار المطلق المتفق عليه حسب ما يوحى اليه ضميرهم الحى من غير تفكير أو تدبير . وليس هذا الحماية للمجتمع والفرد وقدمهما

ويجب ألا ننظر الى المخلق كأنه شيء شخصى محض لا يهم سوى صاحبه ، وإنما ينبغي أن ننظر اليه من ناحية المجتمع أكثر من النظر اليه من جهة الفرد . فقيمة الأخلاق وأهميتها تزداد كلما كانت علاقتها بالمجتمع ألصق ، وروابطها به أكثر . فالترقية الخلقية هي تربية اجتماعية كما تقدم .

والمجتمع يستلزم من كل فرد من أفراد ثلاثة أمور على الأقل  
١ — ألا يكون عالة عليه . فيجب أن يكون كل فرد قادراً على كسب

عيشه بطريق نافعة منتجة شريفة

٢ — ألا يتعرض لجهود غيره وحرقة ، ولا يتدخل فيها تدخلا يقلل من قيمة ثمرتها وإنتاجها ، فحرية المرء محدودة بحرية سواه من الأفراد ، فهو كثيراً ما يضطر من أجل ذلك إلى أن يضحي بكثير مما قد يلذ له ويسره ، إذا كان في سروره اضرار بمصالح سواه

٣ — أن يكون قوة عاملة على ترقية المجتمع وتقدمه . فيجب أن يكف نفسه عن كل عمل يكون مدعاة لافساد روح البلاد أو تأخره ، أو وقوفه عن

الرقى . فهو مكلف أن يضحي بكثير من راحته وماله في سبيل السعى وراء مصلحة المجتمع وترقيته

### التربية والفرد والمجتمع

يمكننا أن ننظر إلى التربية وأغراضها نظرة أخرى ونجمع أغراضها كلها في غرضين اثنين

١ - غرض فردى

٢ - وغرض اجتماعى

ولكل منها أنصار كثيرون تؤيد كل فئة منهم رأيها بكل ما أوتيت من قوة الحجة فتارة كانت تغلب آراء فئة منهم وتتطلب آراء الفئة الثانية تارة أخرى حسب ظروف العصر وحال البلاد الاجتماعية

أما الآن فليس يرى أحد البون بين الغرضين بعيداً كل هذا البعد . فالتربية أمر اجتماعى يقوم بها المجتمع لمصلحة نفسه . على أن مصلحة المجتمع لا تتوفر الا اذا راعى مصالح كل فرد من أفراد .

### الفرصة الفردى

يعتقد أنصار هذا الفرض أن «الفرد» ذاته هو اللقصد بالتربية ، فمن الواجب علينا إذن أن نقرر عنايتنا عليه وحده ونزقي به الى أقصى حد حتى يستفيد من عقله وجسمه أكبر فائدة يستطيع أن يحصل عليها . فالتربية عندهم ليست سوى وسيلة لترقية نفس الناشئ وجسمه وإعداد له حياة الرجال في المستقبل . وهم في هذا لا ينظرون إلا الى مصلحة هذا الفرد نفسه غاصين النظر عن مصلحة المجتمع الذى هو أحد أفراد . ورأيهم فى ذلك أن المجتمع لم يوجد إلا لرعاية مصالح الأفراد والعمل على اسعادهم . ولقد وجد الفرد قبل أن يوجد المجتمع . والعناية به هي

أساس العمران ، فالنبي يخترع ويفتخ ويصل هو الفرد نفسه ، والعناية به يجب أن تكون مقدمة على العناية بالمجتمع

وقد نشأت الجماعات البشرية الأولى على هذا الرأي بطبيعة الأحوال التي كانت تحيط بها . فكان الآباء يربون أبناءهم بتدريبهم على القنص والصيد أو القتال والرعى . ثم بعد أن خطت هذه الجماعات نحو الحضارة أصبح الرجل يعلم أبناءه حرفته التي يكسب عيشه ، والأم تعلم بناتها القيام بشئون الرجل والبيت . أما في العصور الحديثة فإن أصحاب هذا الرأي يقولون بضرورة تعليم للرجل كل ما يكون وسيلة إلى تربيته وتنميه ، وسعادته . وعندهم أن الأمور الآتية ضرورية لتلك

١ — ترقية قواه العقلية

٢ — تقوية إرادته وهيمته

٣ — تعليمه طريقاً لكسب العيش

أما تدريبه على الأخلاق الاجتماعية التي لا بد منها فذلك أمر في المحل الثاني ، أو هو يترتب ضرورة على العناية بالفرد نفسه

ويزداد الأهتمام بكل واحد من هذه الأمور أو يقل حسب درجة الآباء من الثروة والمال ، وحسب رقيهم الاجتماعي والأدبي . فأبناء الفقير يكون ملحوظاً في تعليمهم أن يعرفوا حرفة أو صنعة ، فذلك ألزم لهم من ترقية عقولهم أو تقوية همهم ، في حين أن أبناء الطبقة الراقية في هذا المجتمع نفسه لا يرون لتعليم ذلك ضرورة ما . بل ربما كان غرضهم من تربية أولادهم هو تعلم « العلم » لنفسه أو « تهذيبهم » حسب المعنى المصطلح عليه في زمانهم .

أن المغالاة بالتربية الفردية تنفض إلى أخطار كثيرة تقوض أركان المجتمع وكيانه . فإذا كان كل أمرىء لا يربى سوى مصالحه الشخصية من غير اكتراث لغيره فكفكت أواصر للمجتمع في زمن يسير ، بل لم يكن ثمة مجال لتربية الفرد نفسه وتحسين معيشتة .

ولقد ظهر الليل الى الغلالة بالتربية الفردية هذه في القرن الثامن عشر في فرنسا، وكان الدافع اليها ما كان عليه المجتمع الفرنسى وقتئذ من الفساد والضعف . فدعا جان جاك روسو وغيره اليها

وفي الجملة أن التربية الفردية تعمل على اظهار القوى الكامنة في الفرد وترقيتها الى أقصى حد تستطيع الوصول اليه . وهى فى هذه العملية لا تنظر الى مصلحة المجتمع وإنما الى مصلحة الفرد نفسه

### الفرصة الاجتماعية

أما أنصار الفرض الثانى فترية الأفراد عندهم وسيلة الى اصلاح حال المجتمع، وتدريبهم من الناس على القيام بأعباء حكومته وإدارة شؤنه الكثيرة المختلفة . وقد يبالغون بها كل المغالاة فيكون الفرد فى نظرم لا شىء ، والمجتمع هو كل شىء ، فالفرد يغنى فى المجتمع . فالحفارة لم تقم الا على اساس اخضاع الفرد للامة واحتكامه بأمرها . وقد ظهر هذا الفرض بأجلى مظاهره فى «أسبرطة» قديما . فان «الأسرة» فيها لم يكن لها وجود ما ، وكانت الحكومة تأخذ الاطفال تحت رعايتها من يوم يولدون فتعرض الضعاف منهم لتقلبات الجو حتى يموتوا ، فلا يبقى فى أسبرطة الا كل ذى جسم صحيح وبنية قوية . وهؤلاء تبقينهم تحت اشرافها الى السنة السابعة ، وتجعلهم جماعات ، وترهبهم جميعاً على الشجاعة والأقدام وحب التضحية بالنفس لمصلحة أسبرطة وحدها ، فعصيرتهم بذلك جنوداً بأسلين ليس إلا ، الحرب مهنتهم ومثلهم الأعلى . أما الفرد فلم يكن له وزن ولا قيمة ، وكانت الأخلاق والتهذيب النفسى الصحيح أموراً ثانوية ليست بذات بال . ولكن أسبرطة لم تستطع ، مع ذلك كله ، البقاء طويلاً فى جوار دولة يونانية أخرى كانت تخالفها فى اللبائى . التى سارت عليها فى التربية ، فأثينا كانت ترمى فى التربية الى غرضين :

١ — الى مساعدة كل أمرى . على ترقية مواهبه ، وإبراز شخصيته من غير

أن تقصر تربيته كلها على مطالب المجتمع ومصلحه

٢ — والى إعداد حياة جميلة سعيدة

أى أن التربية فى ذلك العصر العتيق كانت فيها فردية ، مع العناية أيضاً بمحاجات للمجتمع وتكاليفه . ولذا كلن منها أكثر الفلاسفة للفكرين فى حين أن اسبرطة لم تنجب مفكراً واحداً له أثر فى حضارة العالم وعمرانه وفى العصور الحديثة رأينا المانيا تحاول أن تسير على منهج يقرب مما سارت عليه اسبرطة قديماً ، مع ملاحظة الفروق الكثيرة التى يقتضيها اختلاف العصور والآراء ، فكان شعارها دائماً « المانيا فوق الجميع » .

ولم تكن الحال معنا فى مصر بيده عن ذلك أيضاً ، ولكن من وجهة أخرى ، فقد جاء وقت قصد فيه بالتعليم عندنا أن يكون مقصوراً على تخريج أناس يقومون بأعباء بعض المناسبات الكثيرة فى الحكومة ، فيكونون كالآلات يعملون خاضعين لارادة سوام . وأنا لا نزال الى اليوم نحس أثر تلك السياسة التعليمية الماضية فى مظاهر الضعف البادية فى حياتنا الاقتصادية والأخلاقية

### التوفيق بين هاتين الموجهتين فى التربية

ليس الفرد والمجتمع بالضدين المتباينين كل التباين ، ومن الخطأ أن يفكر المرء فيهما كأنهما شيئين مستقلين بعضهما عن بعض . فالانسان مدنى بالطبيع . والاجتماع غريزة من غرائزه . فهو لا يستطيع أن يتزل المجتمع ويعيش بمفرده ، قطعاً ما بينه وبين الجماعة من الصلات ؛ وان فعل فقد تجرد عن الصفات التى صيرته « انساناً » ورفعه عن مستوى الحيوان . فالانسان لا معنى له ولا قيمة من غير المجتمع ، فالعلاقات التى بينهما لا يمكن أن تنفصم ، إلا إذا عاد الانسان إلى حيوانيته الأولى . فلمجتمع أثر كبير فى ترقية الفرد وصبغه بالصبغة الخاصة التى تميزه ، كما أن رقى للمجتمع ناشئ من رقى أفراده ، ومن الروح السائدة بينهم

ان الفرد هو الوحدة التى تتكون منها الجماعة ، فريقيا وسعادتها برفيه هو وسعاده . فاذا عاملنا الفرد كآلة لخدمة المجتمع ومصالحته وحده ، ولم نراع أن ترقيه ونهذه ونحتفظ فى الوقت نفسه بشخصيته واستقلاله لم نحصل على الغرض الذى رمينا اليه — وهو ترقية المجتمع والاحتفاظ بكيانه . فخير طريق تتبعه فى التربية يكون بترية الانسان تربية فردية اجتماعية معا : أى بترية كل شىء فيه الى الدرجة المستطاعة من غير أن تنسى أنه انسان ، وذلك الانسان يعيش فى مجتمع عليه واجبات وله حقوق . فيجب أن نوفق بين ما يقتضيه رقى كل منهما . وليس هذا بالشىء السير . فهو يكون بتولية عملية التربية وجهة اجتماعية ، بتوقيف الفرد على العلاقات المختلفة التى بينه وبين العالم الذى يعيش فيه الآن طفلا وغداً رجلا . فنبت فيه أهم الصفات الخلقية الاجتماعية : كالعدل والتضامن ، والتعاون والاثار وحب العمل . لذلك نرى أن أول شىء نعتنى به المجتمعات الآن هو التربية الصحيحة . فهى الزامية ومجانية فى أكثر البلدان المتحضرة . واليوم نسمى كثير من الممالك لزيادة المدة التى يقضيها كل شاب وطفل فى المدرسة الازامية

ومن الجهة الاخرى ، فان المجتمع يجب أن يكون له أثر واضح فى العناية بحياة كل فرد من أفراد ، فيحوله بالمؤثرات المختلفة : من مدارس ، ونظم اجتماعية وصحية ، وسياسية ، تساعد على نشأته ورفيه الى ما يقرب من حد كماله . فلسكى نصل الى هذا الغرض الخلقى الاجتماعى لا بد من أن نلاحظ فى التربية الامور الآتية :

١ — ترقية عقل الطفل وتدريبه ليستطيع أن يدرك كل ما يطلب منه فى

حياته ، وليستطيع أن يقدر القيمة الذاتية لكل ما يحيط به ، ويستفيد منه

٢ — ترقية جسمه ، وتوفير صحته عليه حتى يستطيع أن يقوم بكل ما يطلبه منه ذلك العقل ، ولما له من الأثر الواضح فيه

٣ — ترقية أخلاقه وتوجيهها وجهة اجتماعية ليستطيع أن يوفق بين ما يتطلبه منه المجتمع وما يتطلبه هو لنفسه من الحياة الطيبة

٤ - تعليمه حرفة أو مهنة يكسب منها عيشه حتى لا يكون عالة على المجتمع

٥ - تعليمه خير الطرق للاستفادة من فراغه حتى تكون حياته أمتع

له وأرغد

٦ - تعليمه واجباته التي عليه أن يؤديها للمجتمع ، وتعريفه كذلك حقوقه

التي يجب أن يعمل حتى يستوفيا كاملة ، فيكون بذلك وطنياً مستنيراً عاملاً على

ما فيه مصلحة بلاده وسعادتها

فاذا لاحظنا كل هذه الامور في تربية الاطفال ووصلنا بهم الى غاية حميدة :

ترقيتهم بواسطة المجتمع ، وترقية المجتمع بهم، ونكون في الوقت نفسه قد أخذنا بما

يجب الأخذ به من الأغراض السابقة مع تعليل الفرض الخلقى الاجتماعى عليها جميعاً ،

من غير اخلال بما يجب أن يكون بينها من التوازن

فالفرض الأسمى الذى يجب أن نوجه عملية التربية نحوه هو اذن «الأخلاق»

مع توسع كبير فى معناها . أو بعبارة أدق، هو تربية النشء تربية فردية ، اجتماعية

تُقدم لحياة حافلة تتفق مع المثل العليا والأخلاق الاجتماعية السامية كل الاتفاق

# وسائل التربية

## المدرسة والبيت

لا تنتهى تربية الإنسان بانتهاء أيامه المدرسية ودخوله فى غمرات هذا العالم لكسب عيشه، وللقيام بما يتطلبه منه المجتمع من الواجبات الكثيرة المتعددة ؛ بل انه ليفضل يتأثر بموامل البيئة المختلفة ويستمر فى التعلم والتربى والاستفادة من خبرته ما دامت أخلاقه وعقله قابلة للتغيير والتعديل . ومعاًم أن هذه القابلية تقل كلما تقدم المرء فى العمر ، فتكون على أشدها فى طفولته وشبابه ثم تقل بالتدريج ثم عند ما يدخل فى دور كسب عيشه تؤثر فيه ظروف المهنة التى يختارها تأثيراً كبيراً وتطبعه بطابع خاص يجد أنه من العسير عليه أن يتخلص منه فيما بعد . وكذلك تؤثر فيه الأحوال الاجتماعية والنظم السياسية التى تسير عليها البلاد التى ينتسب إليها ، والمدينة التى يعيش فيها ، والحكومة الخاضع لها ، والحياة نفسها . ولكن هذه العوامل على ما لها من الأثر الكبير فى تعديل سلوك الإنسان ، واكسابه الخبرة النافعة لا تبدأ عملها الا بعد أن يكون الفقى قد تأثر فى طفولته وشبابه بما هو أشد منها فعلاً وأقوى أثراً لأنها تعمل فى دورى الطفولة والشباب حيث قابلية المرء للتشكل والتأثر تكون على أشدها . ومن جهة أخرى فإنها تكون تحت المراقبة والاشراف . وتنحصر هذه العوامل التى يتسنى مراقبتها الى حد ما فيما يعرف بوسائل التربية .

ويراد بوسائل التربية البيئات الخاصة التى أهم وظائفها العمل على تربية الاطفال وتهدم قسداً - أى حيث تسكط عوامل التربية المختلفة عمداً لينفعل بها الطفل ويتأثر ، ويكسب خبرات معينة يتشكل بها سلوكه .

وأهم هذه الوسائل : البيت والمدرسة

## أثر البيت في التربية :

البيت هو الوسيلة الكبرى في تربية الطفل الأولى وتهذيبه قبل أن تتلقاه المدرسة . وقد كان كذلك في أحوار تاريخ التربية كلها من أبعد العصور الى اليوم ، ويجب أن يظل كذلك . اذ ليس شيء غيره يستطيع أن يقوم مقامه ويكون له نفس الأثر . فهو بيئة الطفل الاجتماعية الأولى تصوغه وتشكله حسب العوامل الفعالة فيها والروح السائدة بين أفرادها ، ان خيراً فخير وان شراً فشر . وان أثره وذكرياته لتبقى مع المرء في المدرسة تؤثر فيها يتلقاه من دروسه ويكسبه من خبرات ، ثم تلازمه طوال حياته متجلية في كثير مما يفعل أو يقول

فالبيت أول « مدرسة » ينشأ فيها الطفل ويتأدب بأدائها . والأم ، كما قال « بستانزي » ، مصدر كل تربية صحيحة يتأثر بها الطفل . فهي أول معلم له يجب ويطيعه ، وحسب هذه المدرسة و « معلمها » يكون الطفل ، ثم المجتمع

والتربية ، كما قال « هربارت » ، تبدأ في البيت ، والى البيت تعود . حتى اذا أخفق البيت في غرس فضيلة ، او تكوين عادة ما في نفس الطفل فقلما تستطيع ذلك قوة أخرى فيما بعد مهما كانت العناية والجهد . فهو قوة عليها يتوقف مستقبل الطفل وحياته . وظاهر ان العناية بالتربية اقدس واجبات الاسرة ، وأساسها

يرجع تأثير البيت في التربية ذلك التأثير الكبير الى :

١ — ان البيت وحدة يرتبط جميع أفرادها بأواصر القرابة ووشائج النسب

٢ — شعور الأطفال باعتمادهم الاعتماد كله على رب العائلة ووليها

٣ — حسن معرفة كبار أفراد الاسرة بصغارها من حيث أمزجتهم ، وميولهم ،

وطبائعهم النفسية مما لا يتيسر للمدرسة حتى الداخلية منها ، ففرق كبير

بين عدد التلاميذ في المدرسة وبين عدد الأطفال في البيت الواحد

٤ — ان الطفل في سنواته الأولى أسرع محاكاة ، وأشد قابلية للاستهواء ،

وتأثراً بما يقع تحت سمعه وبصره ، منه في كبره  
٥ — المحبة والعطف والصبر التي يعامل بها ، وشدة تحمس آله لترقيته وصحة  
نموه الجسمي والعقلي والأدبي

فالبيت بيئة طبيعية ، وهيئة قائمة على المحبة والتعاون ، في حين أن للدرسة معها  
حسنات فهي بيئة غير طبيعية . ولوالدين الفرصة الاولى في تشكيل الطفل وصبغه  
وتوجيه ميوله وارادته ، فجهاز الطفل العصبي يكون في الصغر على أشده مرونة ،  
وما استقر فيه في الصغر تصعب إزالته فيما بعد . ذلك الى أن الوقت الذي يكون  
فيه الطفل معرضاً لتأثير البيت أطول بكثير من الوقت الذي يكون فيه في المدرسة  
ففي الخمس السنوات الاولى يتعلم الطفل أشياء كثيرة وتنطبع في نفسه صور شتى  
تكاد توازي كل ما سيتعلمه في أى مرحلة من مراحل حياته كلها فيما بعد . فلما لهذه  
للمرحلة من الأثر الكبير في نشأة الطفل أخذ الربون يعنون كل العناية بالترية  
المنزلية

«فبستالتزى» حاول أن يجعل مدارسه التي أدارها أو أنشأها تسير على نظام  
البيت، في حين أن «فريبل» أوجد رياض الأطفال ، كما ان «روسو» تطلب ابعاد  
الطفل عن البيت لانه كان في عصره فاسداً كل الفساد

ففي البيت يتعلم الطفل : التحكم وفهم الخطاب ، فلهجته وألفاظه وعباراته هي  
نفس لهجة أبويه وآله ؛ ومن وراء ما يكون من العبارات والألفاظ تنسرب الى  
نفسه الآراء والافكار المنتشرة بين أفراد البيت ، فيتخذ وجهة نظرهم في الحياة  
ويصطبغ بصبغتهم ؛ كذلك يدرك الطفل كثيراً من الآداب والعلاقات الاجتماعية  
فيتعلم ضرورة الطاعة ان لهم عليه سلطان، والعطف على من هم أصغر منه وأضعف،  
واحترام من هم أكبر منه سناً وكل من لهم عليه فضل وسلطان ؛ وفيه يتدرب على  
الصدق في القول ، وعلى الشجاعة الأدبية ؛ كما يتعود عادات كثيرة تلازمه طول  
حياته — أهمها النظام والترتيب في كل ما يعمل ، والنظافة الشخصية ، والتأدب

فى القول ، وحسن المشىة ، وصحة الجلسة ، ورعاىة ما لغيره من الحقوق واحترامها ؛  
كنلك فىها تتدرج حواسه على دقة التمييز ، وعقله على الملاحظة الصحيحة حسب  
ما يعرض له من مختلف الأشياء . وتلك هى الخطوة الأولى فى التربىة العقلية كما  
عرفنا من قبل

### لحسب التربىة المنزلىة تكون اذن

- ١ — صحة الطفل العامة ، وتربيته الجسمىة
- ٢ — تدرب حواسه وعقله على الملاحظة والانتباه
- ٣ — عاداته الشخصىة وآدابه الاجتماعىة
- ٤ — مقدار ما لديه من العبارات والالفاظ
- ٥ — انواع هذه العبارات والألفاظ وملاءمتها للاحوال الاجتماعىة المختلفة
- ٦ — لهجته وصحة مخارج ألفاظه
- ٧ — نظرته الى الحىاة فىما بعد

من ذلك يتضح لنا ما للبيت من الأثر الكبىر فى التربىة ، ففىه توضع  
أسسها كلها العقلىة والجسمىة والخلقىة ؛ وانه لواجب وطنى حتم على الآباء أن يعنوا  
العناىة كلها بىوتهم من حىث هى مهد ينشأ فىه الجيل المقبل وىتربى ، كما يعنون  
بها من حىث هى ملجأ راحتهم ومصدر سعادتهم . ولا شك فى أن هذه العناىة  
أول خدمة يقدمها الفرد لأمتة فى سبىل الاصلاح والرقى الاجتماعى

أما اذا لم ىن الأبوان بالتربىة للمنزلىة فان الآىة تنعكس وىصبح المنزل  
مباءة افساد وتسوىء أخلاق ، فنندثد ىنشأ الطفل على الالهام والتواكل ،  
والكذب والبذاءة ، والخذاع ولن تستطىع مدرسة ما ، بد ذلك أن تقوم  
أخلاقاً برضت ونمت فى مثل هذه البىئة الفاسدة ، وان استطاعت فذلك بد جهد  
جهىد . والمدرس فى مصر عادة أثقل واجباً من كبثرىن من زملائه فى البلاد

الاوربية الراقية ، اذ عليه أن يحاول اصلاح ما يفسده البيت ، فضلا عن أعماله العادية الأخرى

## ٢ — المدرسة : وظيفتها وأثرها .

مهما عُنِيَ الأبوان بتربية الطفل وتعليمه فانهما لا يجدان لديهما من الوقت ، ولا في نفسيهما من الكفاية والبرية ، ما يمكنهما من الاستمرار في القيام بهذا الأمر الخطير على وجهه الأكمل ، فلديهما من الأعمال الأخرى الشيء الكثير ؛ ذلك الى أن تقدم العمران اقتضى بالضرورة توزيع العمل وتقسيمه حتى يقوم كل بقسط خاص منه يتوافر عليه ويتقنه أيما اتقان

فلوالدين وظائف وأعمال أخرى بجانب ما عليهما من تعهد الطفل وتربيته . اما المدرسة فوظيفتها الأولى التربية والتعليم ، فها عملها ومن أجلها وجدت . وهى ، وإن كانت لا تستطيع أن تحل محل البيت تماماً من حيث تهذيب النفس وتكوينها ، فهي فى الواقع الوساطة الوحيدة للتعليم .

ليس عمل المدرسة مقصوراً على التربية العقلية وحدها كما يتبادر للذهن ، وكما هو شائع فى مدارسنا ؛ فمهمتها الكبرى توقيف التلاميذ على مظاهر الحياة التى تحيط بهم ، اجتماعية كانت أو طبيعية ؛ وتدريب سلوكهم وتعديله تعديلًا يجعلهم ملائمين للحياة العامة ، عاملين على ترقيتها واطرادها ، متمتعين بها كل التمتع . فعملها يمس الحياة من نواح عدة .

فالمدرسة هى الحلقة بين البيت والحياة العامة . فهي بينة وسط بينهما ، أوسع من البيت وأضيق من الحياة خارجها . تتلقى الطفل من الأول وتعدده لثانية أعداداً صحيحة . لذلك يجب أن يكون بين الحياة المدرسية وما تسير عليه من النظم ، وبين نظم للعيشة فى المجتمع والحياة الاقتصادية فيه والآمال والمنزل العليا التى تسوده أوجه اتصال عدة وشبه كبير . وذلك الرأى هو أحدث الآراء فى التربية الآن .

وأكبر المثاليين والمدافعين عنه الفيلسوف اللربى جون ديوى الأمريكى . ولذلك نرى أن كثيراً من المدارس الحديثة قد تغيرت تغيراً كبيراً عما كانت عليه من قبل : وأصبحت المدرسة تُعد للحياة فعلاً ، ولا تنفع بما تكسبه التلاميذ من معرفة ومهارة . فالمدرسة الآن مدرسة عاملة نشطة تكسب الطفل خبرات تنفعه في حياته التى ينتظر أن يحياها ، أو يجب أن تكون كذلك

ولكن المدرسة تمتاز عن المجتمع بخلوها من العوامل الضارة والدوافع الوسيعة التى تحيىش في صدور الأفراد . فهى المجتمع مُصغراً ومُنقى مما فيه من الشوائب الفارة المؤخرة للرقى الصحيح

وكما انها الحلقة بين البيت والعالم ، فهى كذلك الوسيط بين البيت والحكومة . فالمدرسة رمز لما يبذله الآباء والمجتمع عامة ، والحكومة خاصة ، في سبيل تربية الجيل المقبل وترقيته . فهى مثال قائم لعناية الحكومة بالشعب وبرقيه الاجتماعى ، واعتراف حى بما عليها من الواجب القومى

ومعلوم أن للحكومات الرشيدة أغراض كثيرة ومثل عليها تعمل على إبلع المجتمع اياها ؛ وهذا لا يتسنى الا بأن تفرس في قوس النشء وهى غضة مرنة الصفات والعادات الموصلة الى هذه الغايات حتى يشبوا عليها كباراً . ففي المدرسة يدرك الطفل كثيراً من التكاليف والنظم الاجتماعية ، وضرورة اتباعها والسير عليها . فيعرف معنى العدل ، والطاعة ، واحترام القانون لانه القانون ، والخضوع لرأى الغالبية ، والتفخية بالنفس والوقت في سبيل الحق ومصلحة الجماعة ، كما يعرف أن حريته مقيدة بحرية سواه ، وأن القانون يحرس الحريات المختلفة من أن يتعدى عليها أحد . وبما لاشك فيه الآن أن المدرسة تستطيع أن تغير نظام المجتمع ووجهة نظره تغييراً دائماً محسوساً ، أو تخفف بنظمه العتيقة قائمة على مدى الأجيال من غير تعديل فيها أو تبديل لها اذا تصورت أن في ذلك احتفاظاً بكيانها وقوميتها . فخير مثل للحالة الأولى اليابان وللمانيا ،

كما أن الصين خير مثل للحالة الثانية . فالمدرسة خير آلة لأصلاح المجتمع وترقيته وذلك لانها تموداً خاصاً وروحاً عامة تم كل المشتغلين فيها وتؤثر فيهم تأثيراً عظيماً؛ وحسب ما بهذه الروح من القوة والضعف يكون أثر المدرسة في أخلاق التلاميذ وسلوكهم . فنظام المدرسة الدقيق وما بها من منافسة والعباد الرياضية ، وعلاقات اجتماعية تجعل لها قيمة خاصة في التربية . ويرى ذلك جليا في كثير من مدارس إنجلترا المشهورة مثل مدرستي آيتن ورجي قيمة المدرسة بما تبثه في تلاميذها من صفات الرجولة وحس العمل والاعتماد على النفس ، لا بما تزودهم به من معرفة ومهارة فحسب . ففوقه « وترولو » كسبها الانجليز في ميادين مدرسة « آيتن » . والى المدرس الالمانى يرجع الفضل في انتصار بلاده على فرنسا في حرب السبعين ، ولقد كان هو السبب كذلك في انتصارها في ميدان الاقتصاد كما نصرها في ميدان الحرب والسياسة

على أننا يجب أن نذكر أن ما للمدرسة من الشأن في تربية الاطفال لا يرجع الى أنها أقوى أثرأ من البيت ، أو من المجتمع أو من الحياة نفسها ، ولكن أهميتها تنحصر في أن عوامل التربية فيها ممكن مراقبتها والاشراف عليها الى حد لا يتسنى في المجتمع أو البيت أو الحياة العامة

### ٣ — الصلة بين البيت والمدرسة :

أن كلا من المدرسة والبيت يرمى الى غرض واحد ويعمل لغاية واحدة هي تربية الطفل ، ولذا يجب أن يكون كل منهما على اتصال بالآخر يعاونه على القيام بعمله النبيل ؛ فن الخطأ أن يظن الوالدان أن واجبهما في تربية أطفالهما مقصور على أن يبعثا بهم الى المدارس ، كما أنه من الخطأ كذلك أن تظن المدرسة أنها وحدها القائمة بتربية الطفل وتعديل سلوكه ، فالبيت خير ما يعينها على بلوغ غايتها من أقصر طريق وبأقل جهد . واذ كان البيت في مصر أبعد من أن يكون قد بلغ المكانة اللائمة به من النظام والعناية بالصحة وبالأخلاق ، أصبح واجب

المدرسة المصرية ولا سيما الأولية منها ، ورياض الاطفال ، كبيراً شافاً من حيث ضرورة اتصالها بالبيت والعمل على تحسينه وترقيته

فكى يكون عمل المدرسة ناجحاً ، وأثرها دائماً فى العقل والخلق وجب أن توثق الصلة بينها وبين البيت . فيجدر بالابوين أن يهتما بأعمال المدرسة التى فيها ابتاؤهما كل الاهتمام ؛ وأن يساعداها على القيام بواجباتها الكثيرة نحو أبنائهما . ومساعدة المدرسة انما هى مساعدة الابن أو البنت نفسها على الترقى الصحيح . فواجب على الآباء :

- ( ١ ) أن يعنوا بالبيت ونظامه حتى يكون ما يوحى الى الطفل نافعا فيما
- ( ٢ ) وبصحة الاطفال وبأخلاقهم فلا يتساهلون معهم فيما يضر بهم فى النهاية
- ( ٣ ) أن يحترموا المدرسة والمدرسين ؛ فلا يصدر منهم من الانتقاد ما يحقرها فى عين الطفل
- ( ٤ ) تقيبه المدرسة الى كل شئوذ خلقى ، أو تعصير الاطفال فى تأدية واجباتهم المختلفة مدرسية كانت أو اجتماعية
- ( ٥ ) الاهتمام بتقارير المدرسة للمرسل اليهم ، وبنصائحها الخاصة بمعاملة الأطفال
- ( ٦ ) الاهتمام بالطفل من الوجهة الاجتماعية ولا سيما فى أوقات فراغه
- ( ٧ ) عدم التدخل فى شئون المدرسة أو الوقوف فى سبيل قيامها بعملها . كأن لا يسمحوا للطفل بالانقطاع عن المدرسة ما لم يكن السبب قسرياً كالمرض مثلاً .

أما المدرسة فواجب عليها أن تبذل جهودها فى استهواء الآباء الى الاهتمام بشئونها وأعمالها

- ( ١ ) فتدعوم الى حفلات خاصة بهم ، ليعقد فيها التعارف بين المدرسين وآباء التلاميذ ، أو الى حفلاتها العامة ، حتى يرى الآباء أعمال أبنائهم فيفخرون ، ويزدادون عناية بهم واتباعها اليهم

( ٢ ) أن تبحث اليهم في فترات منظمة بتقارير عن تقدم تلاميذها أو تأخرهم  
وان تكون هذه التقارير صحيحة غير مكدوبة ومعنياً بها العناية الكافية حتى تستحق  
العناية والاهتمام من الآباء

( ٣ ) درس ميول الطفل ومعاوته على اختيار العمل أو المدرسة التي يلتنق بها  
بعد مغادرته مدرسته التي هو فيها

( ٤ ) ارشاد الطفل الى خير الوسائل التي يقضى فيها وقت فراغه ليتمتع به  
ويستفيد منه

# الطفل

## ودراسة الاطفال

### ١ — برائة العناية بتفهم الاطفال ودرستهم

كان الناس فى الأزمنة الماضية يعتقدون أن الطفل ليس سوى « مختصر » رجل ، فيه جميع ما فى الرجل ( أو المرأة ) من عقل وغرائز وميول فطرية ظاهرة ، وفعالة من البداية ، وإنما مصفرة موجزة . وهذه نفسها تكبر وتزداد كلما كبر الطفل ونما . وعلى ذلك كانوا يعاملونه حسب هذا الاعتقاد ، فيطلبون منه أن يقوم بأنواع الاعمال التى يقوم بها الكبار ، الا انهم كانوا يراعون أن يكون مقدارها متناسباً مع جسمه الصغير وقوته الضئيلة

أما زمن الطفولة نفسه فلم يكن فى نظرهم إلا وسيلة لسور آخر أهم منه وأفضل ، فكما أسرع الطفل فى منادرتة كان خيراً له وأنفع

وكانوا الأطفال يكافون السير على طرق تفكير الكبار ومحاكاتهم فى أعمالهم ، وتتبع آمالهم ؛ كما كانوا يدرسون اليهم على صفرهم الأمور و « المسائل » التى ستصادفهم فى المستقبل عند ما يكبر الواحد منهم ويصير رجلاً . ولكن ما يروق الراشد ويهيمه لا يروق الطفل ولا يشوقه ، لانه لا يملك من بُعد النظر وقوة الادراك ما يمكنه من الاهتمام بأمور لا تدخل فى دائرة حياته الحالية . فمن العبث أن نتطلب منه أن يفكر تفكير الرجال ، ويسئ بأمورهم ، كما هو محال علينا أن نستطيع اكراهه على أن يصبح رجلاً قبل أن يبلغ سن الرجال . كذلك كان الناس يحكون على أعمال الطفل ، وقيسونها بمقاييس أعمال الراشدين ، فيصفونها بالخير والشر ، والصواب والخطأ حسب المعايير التى وضعها المجتمع للناشجين للكافرين

لقد ظهر كثير من اللربين قبل روسو<sup>(١)</sup> . ولكن من اليوم الذى كتب فيه هذا الفيلسوف الفرنسى كتابه ( أميل ) ودعا الناس الى تفهم الطفل والعناية به ، تغيرت آراء الناس تدريجاً ، وأخذت الابحاث تكثرفى تفهم هذا المخلوق الغريب ودرس طباعته . فكتب « بستانترى »<sup>(٢)</sup> و « فريبل » ( ١٧٨٢ — ١٨٤١ ) وكان لهما ضلماً كبيرة فى تغيير الرأى السائد فى تربية الاطفال وفى طرق تعليمهم ، ثم تزايدت العناية بالأطفال وشؤونهم زيادة كبيرة ، ورصد كثيرون من العلماء والباحثين جزءاً كبيراً من وقتهم على درس الطفل درساً علمياً صحيحاً ، فنشأ من ذلك ابحاث كثيرة نجم عنها موضوع جديد مستقل بنفسه هو ( دراسة الأطفال ) ، كان لتقدم علوم الحياة ، ووظائف الأعضاء وعلم النفس ، وعلم الانسان ، ومذهب النسوة والأرقاء أثر كبير فى تقدمه هو . ومن ذلك كله تبين للناس أن الطفل ليس مختصر رجل ، بل هو مخلوق آخر يكاد يكون مستقلاً عنه الاستقلال كله . فهو يخالف الرجل الراشد كل المخالفة فى نمو جسمه ، وفى تناسب أعضائه ، وفى طرق تفكيره ، وفى وجدانه ، واراادته وميوله وطرق التعبير عن حاجاته المختلفة اللازمة له .

فهو لا يرى هذا العالم بالعين التى يراه بها الرجال ، بل هو لديه عالم آخر لا يدرك الرجال حقيقته الا اذا وضعوا أنفسهم موضع الطفل فتذكروا طفولتهم فى الماضى وتدلوا الى مستواه ليدرسوا طباعه . وعالم الطفل هذا يتغير فى كل دور من أدوار نموه العقلى والجسمى . فالعين التى ينظر بها اليه فى سنته الثامنة ، غير العين التى ينظر بها اليه فى سنته الثامنة عشرة .

فالطفل طفلٌ دائماً ، وليس مصغر رجل ، ولا يبلغ دور الرجال الا تدريجاً

---

(١) كاتب وفيلسوف فرنسى كبير ، عاش فى القرن الثامن عشر ١٧١٢ — ١٧٨٤ كان لكتاباتة الاجتماعية والفلسفية أثر كبير فى النوراة الفرنسية . وقد أخرج كتابه « أميل » أو « فى التربية » سنة ١٧٦٢ فكان له فيها أفضل الاثر على الرغم مما فيه من المتناقضات والمبالاة .  
(٢) كان لبستانترى ( ١٧٤٦ — ٢٨٢٧ ) طفل عكف على درسه وملاحظة نموه وندون ما يحتره من التغيرات .

وبعد أن يمر في نموه وترقيه بعدة مراحل متصلة بعضها ببعض أتم اتصال ، ولكل منها يميزتها الخاصة بها . ولا يكون ترقى الطفل صحيحاً الا اذا أخذ حظه من كل مرحلة من هذه المراحل كاملاً . ومن للقرر الآن في علم النفس انه كلما كانت حياة الطفل حياة طفولة حقاً من غير أن تتقل بواجبات الرجال وتكاليفهم كان ذلك أفضل له وأفيد في رجولته . فالطفولة مرحلة من مراحل النمو قائمة بذاتها ، ولها أهمية في نفسها ، لأنها طريق الى مرحلة أخرى أهم منها — مرحلة الرجولة ، فينبغى أن يترك الطفل يحيا حياة الأطفال ويستمتع بها قبل أن يحيا حياة الرجال .

لقد كانت هذه الحقائق بجهولة قبل أن يُهيب «روسو» بالناس الى تفهم أطفالهم ودرسهم ومعاملتهم كأطفال ، فحدث كتابه (اميل) ثورة في عالم التربية الحديثة . فأصبح « الطفل » نفسه هو موضوع العناية والاهتمام بدل أن كانت « المادة » التي يراد تعليمها . وذلك مما يميز التربية الحديثة الآن عن التربية القديمة كلها . فلم يعد التدريس للأطفال يسير على نمط التدريس للكبار ، بل ان كل مرحلة من مراحل النمو لها طرق خاصة في التدريس . وذلك لاختلاف كل مرحلة عن الأخرى فأصبحنا الآن نهتم بفرائز الطفل وميوله العامة ، وما يتجلى فيه من النزعات ، وطرق تربيته لما يستتيره من العوامل المختلفة ، وكيفية ادراكه وتفكيره . ولقد بلغ الاهتمام بذلك درجة قصوى حتى سمي العصر الذي نحن فيه « بعصر الطفل »

على انه يجب ألا تقصر كل اهتمامنا في هذه الابحاث الجديدة المتعلقة بالطفل على درس طبائعه وغرائزه الحيوانية وميوله الفردية وحدها ، بل لابد لنا من أن نعرف كيف نجعل هذه الطبائع والغرائز سالحة لعصرنا الحاضر ملائمة لنظامنا الاجتماعي فالوسط الذي نعيش فيه الآن يخالف الأوساط الطبيعية والاجتماعية السالفة التي كان يعيش فيها أجدادنا الأولون الذين ورث الأطفال عنهم أكثر غرائزهم وميولهم . فالواجب علينا في التربية أن نجعل نصب أعيننا شيئين متلازمين هما :

١ — ترقية الطفل من كل الوجوه مسترشدين في ذلك بأطوار نموه وترقيه  
٢ — ان هذا الطفل سيعيش في المستقبل في وسط اجتماعي راق ، فلا بد من  
أن يتهيأ للمعيشة في ذلك الوسط ويعد له . وذلك لا يتيسر الا بعد أن ندرس  
الطفل دراسة علمية صحيحة مفعلة . لهذا أصبحت الآن هذه الدراسة من أهم مايزود  
به للدرس ، ويُدرَّب عليه .

## ٢ — معنى الطفولة وأهميتها

« الطفولة » هي المدة التي يقضيها أبناء الانسان والحيوان وهم مستمدون كل  
الاعتماد على والديهم في الحصول على مطعمهم ومشربهم وعلى الدفاع عن حياتهم .  
وتختلف هذه المدة باختلاف أنواع الحيوان ، فالسمكة لا طفولة لها ، وصغار الطير  
تم نضوجها في مدة وجيزة

وأما الطفل البشري فيولد لاحول له ولا قوة ، لا يستطيع إطعام نفسه ، أو  
التحرك من مكانه مدة ليست بالقصيرة ؛ ويظل جسمه غير تام النمو سنوات  
طويلة لا تقل عن الخمسة والعشرين ؛ فالانسان أطول الحيوانات طفولة ولكنه  
في الوقت نفسه أرقاها جميعاً مرتبة واحداً كما وأكثرها ذكاء . من هذا استنتج  
الباحثون : أنه كلما ارتقى جنس الحيوان طالت مدة اعتماد صغاره على كباره أى  
طالت مدة طفولته ، فطول مدة الطفولة يصحبه رقى في الإدراك ؛ فالانسان أرقى  
جميع المخلوقات من حيث نشوء أجسامها وعقولها ، وصغاره أطولها <sup>(١)</sup> طفولة ،  
وهو أكثرها ذكاء وأقواها إدراكاً

فليست العلاقة إذن التي بين الذكاء وطول عهد الطفولة عرضية . فالطفولة مجال  
فسيح للرقى العقلي . وذلك لأن أجسام الصغار وعقولها في ذلك العهد تكون مرتنة ،  
فيمكنها عندئذ التعلم والتدرب في كنف آبائها ، على مايجعلها فيما بعد صالحة للمعيشة

فى يئئها . وهى شئءة الءاءة الى هءا القرن لأن غرائزها وميولها لئست ئابئة كئبائ  
غرائز كئبر من الءىوانات الأءرى . فلا غرو أن يولد الانسان ، وهو أطولها  
طفولة ، مزوداً بعئل كئبر وقابلية عظيمة للتغئر والتعام حتى ىستطع جعل نفسه  
صالءاً للمعئشة فى ىئئئ الكئئرة التغئر كئلك . وفى ذلك تقع عظم للءنس البشرى ،  
اى به ىستطع أن ىصبح قادراً على تغئر عااءه وميوله كما ىقتضئ تغئر أءوال ىئئئ  
الئى عئش فئها ، وكما ىقتضئ أيضاً سنة التءدم والعمران . ولولا هءا لوقف الانسان  
عن الرقى واستوى فى ذلك مع الءىوانات الأءرى

وتكون هءة القابلية العظيمة الئى لئى الانسان على أشءها فى أوائل العمر ؛  
ولا تكمل ممئزائ الانسان الراشد وئتم نموة الا بعء ءمس وعشرئ سنة . وعهء  
الطفولة ىكون فى المءتمع المتءضر الرافى أطول منه فى للمءتمع القرب من البءاوة  
والفطرة . فكما ارتقى الانسان فى العمران ، واتسعت ءضارءه ، وزاءت ءااءه ، زاء  
عهء طفولة أبناؤه طولاً ، حتى ىكون المءال لءبهم كئبراً والوقت فئبها للتءرب  
والتعلم . فءور الطفولة هو ءور الاستءاء والئهىء للءياة .

من ذلك ىتضح لنا أءمة هءا ءور . فئءسن أن نطئل عهءه فى كل  
فرد ، حتى ىمكن من أن ىتغئر ، ءب ما ىقتضئ ىئئئ . أى أنا بءلاً من أن  
نأءء الأطفال ونضطرم الى العمل لا كئساب عبئهم ، نءعمهم ىتعلمون فى المءارس  
الى أقصى ءءسمء به الظروف الاقءصاءة للابوئ والمءتمع ؛ فان الشءهى الءى  
ئبءأ فى كسب عئشه قبل تمام نموه ، ربما وقف عن النغو فئءسر ءسارة كئبرة ، ولا  
ىستطع مءتمع رشئء أن ىءع ذلك انمواقف لقاء عءة سنوات ىعملها الفرد فى عمل  
كئبراً ما ىكون قئل القئمة والقءر

وفضلا عن هءة الاءمة السابئة فان كئبراً من الفضائل الاءءاعئة فى الانسان  
قء نشأ من طول اعءماء الصغئر على أبوئها . فالمرأة كانت بطئمة أءوالها مءبرة على  
البقاء مع أطفالها المعءمءئن علئها الاعءماء كله ، فأصبح الرءل بئلك ءامئاً لهم ،

يسعى لكسب عيشهم . ومن طول هذه المعاشرة الاضطرارية تكونت الأسرة ؛ ثم من الأسرة نشأت القبيلة ، ثم الحكومات فيما بعد . وكذلك الحال في كثير من الفضائل النفسية الاجتماعية كالحمية ، والطف على الضعيف ، ونصرتة ، والتعاون ، والتضحية ، والشجاعة والاخلاص في النود عن الحرمات ، فأنها كلها نشأت في الأسرة بضرورة الحاجة اليها ؛ ثم تحولت الى حد كبير في العصر الحديث الى محبة الأوطان ، والاستقامة في الدفاع عنها ، أو الى محبة الحق والعلم والدفاع عنهما والتضحية بكل عزيز في سبيلهما

### ٣ — أدوار الترقى ومرامده

ان حياة المرء وحدة كاملة لا تتجزأ ، ولا يمكن تقسيمها الى أقسام أو أدوار محدودة بحدود اصطناعية أو طبيعية . فلا نستطيع أن نقول إن الطفل صار شاباً في يوم كذا ، أو رجلاً في يوم كذا ، أو أن الطفولة تبدأ من يوم الميلاد الى اليوم الخامس والستين بعد الثلاثمائة من السنة الثانية عشرة مثلاً ؛ فنمو المرء وترقيه يسيران سيراً مستمراً متصلين غير منقطع حتى يتم نضوجه ويبلغ كماله ولكن مع هذا كله فإن الفرائز والميول ، والقوى المختلفة ، بدنية كانت أو عقلية أو خلقية ، أو اجتماعية لا تولد كلها مع الانسان كاملة ، ولا هي تسير في نشوئها ونموها بدرجة واحدة . ولكنها تظهر في أوقات معينة من حياة الفرد تكون فيها واضحة كل الوضوح . فعلى حسب ظهور هذه القوى واضحة جليلة ، نستطيع أن نقسم عمر الفرد الى مراحل مختلفة ، كل مرحلة تمتاز بصفات خاصة تطلب عليها . وهذه الصفات تتميز تدريجاً ويبدو غيرها بعدها كذلك ، أو تبلغ هي قوة كبيرة في دور آخر يتميز بها . وقد يكون النمو سريعاً في بعض الأدوار وبطيئاً في غيرها . وهكذا نقول أن لنشوء الانسان وترقيه العقلي والجسدي أدواراً شتى متصل بعضها ببعض ؛ ومع ذلك فكل منها يختلف عن سابقه اختلافاً غير

قليل . فكل دوره لميزاته الكثيرة الغلصة به ، وصفاته التي تميزه عن سواه  
ولقد اختلف الباحثون بعض الاختلاف في تقسيم حياة الانسان الى أدوارها ،  
كما أنهم اختلفوا في تسمية كل دور . على أن هذا الاختلاف ليس بكبير الأهمية  
ولا يمس جوهر الأدوار ومميزاتها . ففهم من يبالغ ويعد دور الطفولة يبدأ من الميلاد  
الى الخامسة والعشرين — أى الى السن التي يتكامل فيها نمو جميع أعضائه .  
ومنهم من يعد غاية هذا الدور بدء الفتي في كسب عيشه . فالطفولة عندهم هي  
المدة التي يكون فيها الفتي معتمداً على أبيه من الوجهة الاقتصادية . ولكن  
هذه المدة كثيرة الاختلاف والتغير لاختلاف الطبقات الاجتماعية . ومنهم من  
يقسم الحياة الى مراحل حسب جهة واحدة من النمو : العقلي أو الجسماني أو الاجتماعي .  
على اننا قد اخترنا التقسيم الآتي وهو أقرب الى الصواب من غيره لأنه يشمل تطور  
الحياة في مجملها : عقلية كانت وجسمية وخلقية

١ — مرحلة الطفولة : من الميلاد الى السنة الثانية عشرة

٢ — » المراهقة : من السنة الثانية عشرة الى الرابعة عشرة

٣ — » الشباب : من السنة الرابعة عشرة الى الخامسة والعشرين

٤ — » الرجولة : من السنة الخامسة والعشرين الى الستين

٥ — » الشيخوخة : من الستين الى المات

## ١ — دور الطفولة

تنقسم هذه المرحلة الى أدوار أخرى

١ — : السنوات الثلاث الأولى

ب — : من الثالثة الى السادسة

ج — : من السادسة الى الثامنة

د — : من الثامنة الى الثانية عشرة

## ١ - السنوات الأولى

تكون أعضاء الطفل عند الميلاد غير مستكاملة نموها ، وتكون النسبة بين بعضها وبعض غير ما هي عليه عند الكبير . فنسبة حجم رأس الطفل أو طول يديه لا تتناسب مع جسمه الصغير . فلو فرضنا أن انساناً حافظ على النسب التي تكون بين أعضائه بعضها وبعض عند الميلاد ، لكان في شكاه أعجوبة لم يألف الناس رؤيتها . على ان النمو في هذه المرحلة يكون سريعاً جداً .

تكون حواس الطفل في البداية غير فادرة على تأدية وظائفها المعروفة . فالسمع يكاد يكون معدوماً ، حتى ان من الأطفال من يبقى أصم نحو ثلاثة أسابيع . وحاسة البصر تحس الضوء والظلام احساساً غامضاً ليس إلا ، تلا يستطيع الطفل أن يميز ما أمامه من الألوان والأشكال وغيرها إلا بعد زمن طويل . أما اللمس فيكون قوياً ، ولا سيما في راحتي اليدين والقدم والأخصين . وأما الشم فيكون ضعيفاً جداً . وتكون الخلايا العصبية غير مترقية ، وليس في غده الالقليل من الأعصاب الرابطة . أما من حيث الحركة فلا يكون الطفل في البداية قادراً الا على بعض حركات منعكسة غريزية كالص ، والبلع ، والصراخ ، وتحريك الأصابع والجنفون ، وذلك لأن أعصابه وعضلاته لا تكون في هذه المرحلة تحت سلطانه وإرادته ؛ ثم يصبح بالتدريج قادراً على تحريك يديه ورجليه حركات ارادية غير منتظمة ، ثم يستطيع استبقاء رأسه وجذعه معتدلين ويتمكن من تحريك يديه ورجليه حركات كبيرة منتظمة ؛ وذلك لأن العضلات الكبيرة — كمصات القراعين والساقين هي أول ما يترقى منها في الطفل ويرتبط ارتباطاً توافيقاً بأعصابها المحركة . أما الحركات الصغيرة التي تستلزمها بعض الأعمال الدقيقة ، فلا تكون في مقدور الطفل إلا بعد تعلم شاق . وكذلك الحال في الحبو واللمس فإنه لا يتعلمهما الا بعد عناء كبير ، وعندئذ تتسع دائرة تجاربه وخبرته بما في البيئة حوله . وبعد تعلمها تتسع «دنياء» تساعاً كبيراً لأنه يجد نفسه قادراً على الانتقال من مكان الى آخر

أما من الجهة العقلية فإن شعور الطفل الحديث الولادة يكون في البداية مكوناً من احساسات غامضة مهوشة مضطربة ؛ ثم يقل هذا التهوش تدريجاً فتتدرب حواسه على الإدراك . وبعد ان يمشى وتوسع دنياه يزداد فيه حب الاستقصاء عن الأشياء التي حوله ، فيسأل عن كل شيء يقع عليه بصره ، كما أنه يتناول كل شيء تقع عليه يده ليفككه وليرى ما هو . وفي السنة الثالثة تصبح للوثرات الخارجية من الحوادث والأشياء ، ذات قيمة عند الطفل ، لأنه يأخذ من هذه السنة في تذكر ما حوله ، وتنطبع في نفسه صور الناس والأشياء ؛ فقليل من الناس من يستطيع أن يذكر شيئاً قبل السنة الثالثة . ويكون كذلك قد تعلم نطق كثير من الألفاظ والعبارات ، فيستطيع أن يقرن المسمى باسمه ، والشيء بوظيفته أو فائدته .

### ب — من السنة الثالثة الى السادسة

يستمر الجسم ينمو سريعاً في هذه المرحلة، ولكن بسرعة أقل مما في التي قبلها. تزداد في هذا الدور قدرة الطفل على تحريك جسمه وأعضائه حركات كبيرة متزنة ، حسب إرادته . وفيه يكون أقدر على ضبط هذه الحركات منه في الدور الاول الذي قبله، فتصبح منتظمة ، متناسبة ، بعد أن كانت مضطربة غير متلائمة . ثم تزداد قدرته على القيام بحركات أصغر منها ، فيقدر أن يزرّ ملابسه، أو يربط حذاءه مثلاً . أما الحركات الصغيرة جداً التي يستلزمها الرسم والكتابة فإنها تكون شاقة عليه متعبة له بعض التعب

والطفل في هذا الدور يكون قلقاً كثير الحركة لا يستطيع السكون لحظة ، فهو يجري وراء كل شيء ، وإذا عمل شيئاً فبكل جسمه . فالحركة أظهر شيء فيه ، وفيها تنجلي حال الطفل العقلية ، كما تبدو فيها حال وجدانه — انفعالاته وعواطفه المختلفة، ولذا قد يسمى هذا الدور «**برور اللعب**» . ومثل الانسان مثل صغار جميع الحيوان ،

فكلها تلعب وتبدى نشاطاً كبيراً في صفرها . والاطفال لا تقصد من وراء لعبها غرضاً ما ، فهي تلعب لأجل اللعب نفسه ، تندفع اليه من تلقاء نفسها ، فهو ظاهرة من ظواهر نموها الطبيعي .

واللعب فائدة كبرى ، فهو للسرح الذى تتجلى عليه غرائز الجنس البشرى الماضية ، وتظهرها فيه ينفس عن المرء ، ويصرف طاقة مدخرة في جهة نافعة . اذ به يقوى كثير من عضلات الطفل وأعضائه ، وتترقى فيه القوى والصفات التى ستكون ذات شأن كبير لديه في المستقبل . فهو أقوى عامل في ترقية الطفل وتقدمه ، لانه تدريب له على « أعمال » الحياة وعلى « ملاحمها » أيضاً ؛ فهو وسيلة لاعداد الطفل لحياة الكبار . ولما كان اللعب شيئاً فطرياً فإنه يكون عادة مصحوباً بالسرور وبجسم الشعور بالسأم ، والتعب السريع .

ولا تساع العالم أمام الطفل من أجل قدرته على الحركة والتنقل ، يزداد ميله للوقوف على كنهه ما حوله ، فيكثر من الاسئلة عن هذا وذلك . ففيه يكون شديد الاستطلاع ، كثير السؤال عن كل شيء يصادفه ، حتى أن هذا الدور قدسمى أيضاً بدور السؤال .

أما من حيث الانتباه فالطفل يكون مشتهه سريع التنقل من شيء الى آخر . ويكون الانتباه دائماً حسيّاً — أى لا يتوجه الا الى الاشياء المحسة وحدها

ومن أهم ما يبدو في الطفل في هذا النورسة الخيال ، والميل الى التقليد والمحاكاة ، وكلاهما يظهر في لعبه ظهوراً تاماً وبين عليه

فالخيال يتسع في هذه السنوات الثلاث اتساعاً كبيراً حتى يبلغ أقصاه في آخر السنة السادسة عادة ؛ ويظهر أثره في كل أعمال الطفل وميوله . فهو يرى كل شيء حسب ما يصوره له خياله ، فيصبح الكرسي في نظره قطاراً متحركاً يملأ الجوبدخانه ، ويصم الأذان بصفيه ؛ وتصبح المساند والعصى خيلاً مسومة وأفراساً مطهمة ، تسمع صهيلها من بعيد ؛ وليس يصعب عليه أن يبنى قصوراً من الرمل

وقناطر من الورق ، ويقود الجند المظفرة ، ويقبض على اللصوص ، ويسبح على البسط ، ويكتب على الأبواب ، وينتقش الحيطان بنقش يجز عنه أكبر فنان !

وقوة الخيال هذه تدفعه الى الشغف بالقصص والوساطير الغريبة ذات المواقف للدهشة . فهو يصنى اليها بكل جوارحه فرحاً بها أو خائفاً منها . وكثيراً ما يقص عليك غريب القصص من ولائد خياله ، فيقول انه رأى فلاناً يعمل كذا وسمعه يقول كذا والواقع انه لم يره ولم يسمع منه شيئاً ، فيظن الناس به الكذب وهو منه برى . لان ما يقوله الطفل في هذه السن ليس إلا أخيلة توهمها عم اعتقدها فهي في نظره حقائق ثابتة شاهداها بينه أو سمعها بأذنيه

ان قدرة الطفل على المحاكاة تكون على أشدها أيضاً في هذا الدور . فالأطفال تحاول أن تحاكي في لعبها كل ما يقع عليه نظرها مما يستملحه خيالها القوى . فهي كالرايا تمكس كل ما يقع عليها . ترى الطفل يقلد الحيوانات المختلفة في صياحها ، فيصيح كالديك ، أو يعوى كالكلب أو يموء كالقطط ، أو يصهل كالنرس ، كما انه يقلد صغير القطار وصوت خروج البخار من مدخنته . وليس له في كل هذا غرض إلا التقليد نفسه . ولكنه بعد قليل يحكى من حوله من الرجال والنساء فيمثل جده في مشيته وإكلته ، وأباه في صوته وحركته ، وفي لبسه للنظارة التي على عينيه كما يقلد ضيفاً غريب الشكل والطباع رآه ، أو خادمة أو غيرها . فهي محاكاة مقصودة بعض القصد .

فالطفل في هذا الدور يكون ميالاً كل الميل الى « التمثيل » . فيمثل القصص التي يسمها والناس الذين يستغرب أعمالهم وأشكالهم أو يستملحها ويحبب بها

أما من الوجهة الخلقية فانه يكون قد عرف معنى الطاعة ، والاحترام لوالديه أو غيرهم . وان يكن قد استطاع أن يضبط نفسه نوعاً ما في هذا الدور ، فلا تكون انفعالاته النفسية جاححة كل الجوح ، فانه لا يكون ذا سلطان كبير على إرادته .

ويكون عادة كثير الاثرة ، يجب أن يمتلك كل ما يقع في يديه ؛ وصريحاً في عباراته غير مرء فيها ولا مدهن ، حتى ان كثيراً ما تؤول هذه الصراحة بسوء الأدب ، والفظاظة

إذا نظرنا الى الطفل من جهة تربيته وتعليمه ، نرى انه في السنتين الخامسة والسادسة يكون عادة في رياض الاطفال ، أو في المعاهد التي على نسقها كمدارس الامهات في فرنسا أو المدارس التي تسير على طريقة منتسوري . فمثل هذه المدارس خير مكان له ، فهي تماشى في طرقها ميول الطفل وغرائزه . فالجزء الأكبر من « دروسها » . مبنى على اللعب وهي تعامله بالرحمة والشفقة والحرية التي يعامل بها في البيت . فاللعب هو الطريقة الطبيعية التي بها يعبر عن كامن شخصيته ؛ والترية الحقة تعمل على إيقاظ تلك الشخصية وتمهد لها السبيل الى الظهور بمظهرها الصحيح . والطفل في لعبه ( كالرجل ) يحس السرور واللذة . فاذا كان تعليمه عن طريق اللعب كان ذلك التعليم ساراً لذيذاً ، فيسهل على الطفل التأثر به والاستفادة منه

وأساس التربية في هذه السن هو « الحرية » . فينبغي أن يترك الطفل حراً يلعب ؛ ويمرح حسب ما يميله عليه خياله وغرائزه من غير تدخل ظاهر من ناحية المدرسة ؛ فالمدرسة ترشده وتعينه ، على ذلك اللعب بما يجعل لعبه مرقياً له حقيقة ؛ كما أنها تراقبه مراقبة تحفظه من أن يؤذي نفسه أو يتعود عادات مستهجنة وينبغي ألا نحاول تعليمه ما يستدعى حركات دقيقة ، كالرسم على الورق والكتابة الصغيرة وغيرها ؛ كذلك يجب ألا نجبره على البقاء طويلاً على شكل واحد ، كأن نطيل مدة الدرس له أكثر من ٢٥ دقيقة ، أو نحول بينه وبين لعبه ومراحه ؛ فيجب أن تكون أكثر دروسه أشغالا يدوية ، وقصصاً وحكايات من النوع الذي تتجلى فيها الروح التي كانت سائدة بين الأجداد في الأجيال النابرة ، أي قبل أن تصل بهم الحضارة إلى أمد بعيد . وفي الجملة يجب ألا يكون

تمت حجر كبير على حرية الطفل في حركاته الجسمية ، فذلك ضار كل الضرر  
بنمو جسمه ، كما هو ضار بترقيه العقلي ، فالحركة الجسمانية ضرورية في هذه السن  
للرق العقلي ، بل هي أهم عامل فيه

ويجب أن نذكر أن قوة التقليد والمحاكاة في الطفل كبيرة ، فيحسن أن  
نبعد من البيئة كل ما لا نود منه أن يحاكيه ، وأن نحوطه بما يحسن أن يقلده  
اليوم لينشأ عليه غداً

كذلك ينبغي أن نتنبه للمدرسة الى الأمور الآتية ، في معاملة الطفل  
( ١ ) كذب الاطفال : اذ هو يكثر عادة في هذه المرحلة وذلك ناشئ ،  
لا من خبث فطرته ، وانما من قوة تخيله . فهو لا يستطيع أن يفرق  
بين الخيال وبين الحقيقة الواقعة

( ٢ ) كثرة الاسئلة ، فتلك ناشئة عن تزايد الليل الى الاستطلاع فيه  
( ٣ ) النظاظة — فهذه نتيجة صراحته العجيبة في هذه المرحلة فلامعنى  
لعقابه أو للتألم منه  
( ٤ ) كثرة العبث والاضرار بكل ماحوله ، وذلك ناشئ من فيض حيويته  
وتزايد طاقته

### ج — مع السنة السادسة الى الثامنة

هذا الدور هو دور تطور وانتقال سريع ، ولا سيما في السنة السابعة ؛ ففيها غالباً  
يتم التسنين الثاني ، وينمو الجسم نمواً سريعاً ، أسرع منه في الدور السابق . فيبلغ  
المنح تسعة أعشار وزنه تقريباً وتكون قوة الطفل السكامة موجهة إلى تكوين أنسجة  
جديدة في جسمه ، ولذا لا تكون لديه قوة لمقاومة التعب السريع ، ولا ما يستره  
من الأمراض المختلفة . لهذا نرى أن وفيات الأطفال تكثر في هذه الدور إن  
لم تكن العناية بهم كبيرة ؛ وفيه تزداد قدرة الطفل على القيام بالحركات الدقيقة .  
هذا من الجهة الطبيعية

أما من الجهة العقلية فالتغير في هذا الدور كثير وأهميته كبيرة ، فيزداد الطفل قدرة على الانتباه يوماً بعد يوم ، ويصبح قادراً على أن يمحصر فكره فيما هو بصدده بعد أن كان أقل شئاً . يجذب التفاته ويشغله ، فيسهل عليه وقتئذ تعلم القراءة والكتابة . لذلك نرى أن هذه السن هي بداية التعليم بمعناه المألوف في أكثر بلدان العالم . وتكون قوة الخيال عنده لا تزال واسعة ، ولكنها تكون قد قلت عنها في الدور الأول وضاعت قليلاً ، فيصبح الطفل قادراً على التمييز بين القصص بعضها وبعض ، وإدراك ما يجوز تصديقه منها ، وما هو خيال محض . وتكون ذاكرته قوية واعية ، ولربما كانت على أشد قوتها في هذه المرحلة ، فكل ما يتذكره الصبي في هذا الدور لا يكاد يرح ذهنه فيما بعد ، أما طرق تفكيره فلا تزال بواسطة النوات والأشياء المحسوسة ، لا بواسطة المعاني ؛ وبواسطة للمسميات لا بأسمائها

وأما من الوجهة الخلقية فالطفل يكون محكوماً بضغف قدرته على كف نفسه عما توحيه إليه من الأعمال والأقوال التي قد لا تتفق وما رآه الناس موافقاً لهم في حياتهم الاجتماعية من العادات والأخلاق . ولذلك يجب أن يشتد معه ذوقه والقائمون بترييته في إشعاره السرور عند إتيانه بعمل طيب ، والألم عند ما يفعل ما لا نحمده . أى يحسن أن نجازيه بكل ما يفعل ، إن خيراً فخير وإن شراً فشر ، حتى يعتاد العادات الاجتماعية والخلقية الطيبة . فمن العبث محاولة مناقشته وإرشاده من غير تشدد معه في التنفيذ ؛ هذا إلى أنه يجب أن نلاحظ أن إدراك الطفل للأخلاق في هذه السن يكون بتقليد من لهم عليه سلطان ، كأبيه ومدرسيه ، أو من يجذب بهم من أبطال القصص والتاريخ التي تذكر له في البيت أو في المدرسة ؛ فالقدوة الحسنة والرفاق الصالحون يكون لهم في نفسه أثر كبير

أن أهم ما يجب ملاحظته إذاً عند تربية الأطفال في هاتين السنتين هو : أن يكون التدريس لهم عن طريق الأشياء المحسوسة . وأن يجتهد المدرس دائماً في ربط المسميات بأسمائها ، حتى ينتقل التلميذ إلى التفكير في المعاني

والألفاظ . فعند تدريس الجغرافيا والتاريخ ومبادئ العلوم والأشياء وغيرها يجب أن نستعمل من وسائل الإيضاح المختلفة الشيء الكثير : كالتجارب والأشكال والصور ، والنماذج حتى تنطبع الفكرة أو الصورة في ذهن التلميذ انطباعاً صحيحاً .

وبما أن الخيال لا يزال غالباً على طرق تفكير الأطفال فيجب أن يكون التدريس لم مشوقاً لنيلها . فالتقصص ، والأعمال اليدوية ، والألعاب ، وتراجم أبطال التاريخ ، ومعيشة الأطفال في البلاد المختلفة يجب أن تشغل جزءاً كبيراً من وقت التلاميذ ووقت المعلم .

أما الحقائق الخالصة الجافة فلا تسترعى الأطفال ولا تثير اهتمامهم بها ، وينبغي أن يكون أكثر التدريس في هاتين السنتين على نظام رياض الأطفال أو ما يقرب منه ، إذ الطفل لا يزال فيها أو في ما يماثلها .

وخير وسيلة لمساعدة الطفل على التذكر هي التكرار والاعادة ، على شريطة أن لا يفرط في ذلك حتى يصبح متعباً له ضاراً بصحته ، مقللاً من اهتمامه وعنايته . وتكون قابلية الأطفال للاستهواء عظيمة في هذا الدور لذلك يحسن بالآباء والمربين ألا يظهر أمام الأولاد في هذه السن ألا على خير ما يحبون أن يقدم فيه أبناءهم وتلاميذهم من حيث السلوك والمظهر الخارجي ، كما أنه يجب ألا يفوهوا أمامهم بآراء وأفكار وانتقادات لا يدركونها ، وإنما يتأثرون بها من حيث احترامهم واحتقارهم لمن تعال فيهم تلك الآراء والانتقادات ، كنقد للدرسين والأقارب وكبار الرجال .

#### د — من الثامنة إلى الثانية عشرة

إذا كان الدور السابق دور انتقال ، فهذا دور تكوين واستقرار . فنمو الجسم اندي كان سريعاً في المرحلة السابقة يقل تدريجياً في هذه حتى يصبح بطيئاً جداً في آخرها . ولذلك يكون لدى الصبي أو الصبية من الطاقة ما يزيد على حاجته من النمو

ويتضح ذلك من النشاط الشديد والحركة المستمرة التي تبدو في الصبيان ، ومن قدرتهم على الصبر والاحتمال ، ومقاومتهم للأمراض المختلفة . وهم في هذا لا يملون بسرعة ولا يتعبون ؛ فكثرة العمل لا تنهك قواهم ولا تحدث الأضرار الكثيرة التي كانت تحدثها في الدور السابق لها ، أو النور الذي سيليه ، فتعبهم يزول بسرعة ، وتجدد قواهم بسرعة كذلك ؛ ولهذا كثيراً ما يسمى هذا الدور « دور النشاط » ويتم تقريباً بموئخ في أوائل هذا الدور من حيث الوزن والحجم ، ولكنه يظل يأخذ في الرق ، فتتصل مراكز الحس والحركة بعضها ببعض ، ولتلك يسهل تدريب الجسم ولا سيما اليدين على الأعمال التي تتطلب مهارة ورشاقة ، فهذا الدور أصلح الأوقات لفوس العادات الطيبة في الصبي ، وتحويل كثير من الأعمال الشعورية إلى لا شعورية ، كالآداب الاجتماعية من حيث العناية بالنظافة وبنظام اللبس وآداب اللياقة ومراعاة النظام والترتيب في العمل ؛ وتعليمهم الأمور التي تحتاج إلى مهارة ودقة — كالضرب على الآلات للموسيقية المختلفة ، والرسم ، والعم ، وركوب الدراجات ، والرشاقة في الأعمال ، واعتدال الجسم في السير ، وتمارين ألسنتهم على أخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، ولا سيما في اللغة الأجنبية

وأما من الجهة العقلية فإن هذا الدور يشبه سابقه من كل وجه من الوجوه ؛ فهو مكمل له ؛ فيستمر تقدم الصبي العقلي على النمط السابق ؛ فتزداد قدرته على حصر انتباهه وفكره ، بارادته واختياره وتكون الإدركات واضحة في عقله كل الوضوح ؛ ويجد سهولة كبيرة في ربط الأشياء بأسمائها ، والألفاظ بمعانيها . وتكون قدرته على تذكر الحوادث والألفاظ والمقطوعات الشعرية بالغة اقصاها في هذا الدور . فلاستظهار سهل عليه كل السهولة . ولكنه استظهار للأشياء والألفاظ على ما هي عليه ، بلا تكبير كبير فيها ولا تفهم للإبساها المختلفة

أما من الوجهة الخلقية فلا يزال الصبي غير قادر على فهم علاقة واجباته الأدبية بمصالح المجتمع . فلا يسعنا إذن إلا أن تشدد معه في هذا الدور أيضاً ونحمله على

العناية بذلك الواجبات ، والعمل بها ؛ فهو لا شك يستطيع أن يقلق فائدة هذا الاجبار ، ولكنه لا يحسن أن يدرك معنى قولنا : « يجب عليك أن تفعل كذا وتكف عن كذا » وذلك لأنه في هذه المرحلة يكون ميالاً الى الاستقلال بالعمل والفكر في كل شيء ، فلا يميل الى عشرة من هم أكبر منه سنّاً مخافة أن تنقيد حريته ، بل يميل الى مخالطة أترابه وأنداده حتى يكون مطلق العنان في تصرفه ؛ كما أنه يكون في تصرفه وسلوكه شديد الأثرة والأناية ، قليل الاكتراث بمصالح غيره وحقوقهم .

فهو حيوان نقي محض

فعل للمدرس إذاً أن يعنى بكثرة الايضاح في هذا الدور ولكن ينبغي ان يقلل منه عن الدور السابق ، لأن الصبي قد حصل على قدرة ربط الأشياء بالفاظها ، وعرف كيف يميز بين الصورة وبين ما تمثله من الحقيقة ؛ ويستطيع أن يفهم المعاني سرياً ، ذلك فهو يستطيع مثلاً أن يقرأ الخرائط المختلفة ويقف على معانيها من ألوانها ومصطلحاتها الكثيرة

وعلى للمدرس أن يراعى في هذا الدور ضرورة تطلب البقة من الأولاد في أعمالهم ، عقلية كانت أو عملية ، فالكتابة ، والرسم والأشغال اليدوية يجب أن يقوم الصبي بها على أحسن ما يستطيع ؛ وفي دروس الجغرافيا الطبيعية يجب أن يهتم المدرس بشرح الظواهر الكبيرة الأرضية كتكوين الجبال والأنهار والأودية وما شابهها أما من حيث قوة الذكر والحفظ فانها تكون لفظية آلية في هذا الدور . فليتنا أن نراعى ذلك ونحتاط من أن نحمل التلميذ على الاستمرار فيها ، بل يجب أن نتطلب منه دائماً فهم ما استظهره ، ونناقشه فيه لتستوتق من حسن فهمه ، وان نربط ما علمه حديثاً بمعلوماته السابقة التي حصل عليها ، حتى ينتقل الصبي تدريجاً من التذكر اللفظي الى التذكر للنطقي

## ٥ - مع السنة الثانية عشرة الى السنة الرابعة عشرة

هاتان السنتان ليستا الا تمهيداً لدور خطر هو ( دور البلوغ ) ولذا سمينا هذا الدور بدور المراهقة. وفيها يسرع نمو الجسم وتتيقظ الغريزة الجنسية، ويأخذ العقل في الاتساع ، وتقوى العواطف وتشتد اشتداداً كبيراً حتى تتغلب على عقل الصبي واراداته في أحوال كثيرة ؛ وتأخذ الأخلاق والظواهر الاجتماعية شكلاً جديداً خاصاً في عين الصبي فالسنة الثانية عشرة علمٌ في رقي الطفل ونموه ، ولكن كل ذلك ليس الا تمهيداً للدور المقبل ، ولذا يحسن بنا أن نبعث هاتين السنتين عند بحثنا دور الشباب

اصطلح كثير من الباحثين على عدّ مرحلة الشباب بين الرابعة عشرة والخامسة والعشرين . وتنقسم الى مدتين « الاولى » : من الرابعة عشرة الى الثامنة عشرة وكثيراً ما يضاف اليها مدة للمراهقة ، « والثانية » : من الثامنة عشرة الى الخامسة والعشرين . وانا سنعي هنا بدرس للرحلة الأولى وحدها مع مرحلة المراهقة

لهذه للرحلة ، من اثنا عشر الى الثامنة عشرة ، أهمية كبرى ، لما لها من الأثر الدائم في الحياة ، حتى أن من العلماء من يدها أهم مدة في حياة الانسان كلها . لذلك يجب أن يعنى الآباء والمدرسون والربوب العناية كلها ، بمراقبة الأولاد والبنات في هذا الدور الخطر ، إذ فيه تحدث تغيرات كثيرة فسيولوجية ، ونفسية يجب أن تراقب أشد المراقبة ، والا اتجهت في طرق ضارة بالطفل اجتماعياً وخلقياً وصحياً ضرراً بليغاً . يكون نمو الجسم من بعد الرابعة عشرة سريعاً جداً حتى أن سرعته لتتضاعف عما كانت عليه من قبل ، ثم تأخذ هذه السرعة في النقص تدريجاً حتى غاية السنة السابعة عشرة ، حتى انه لقد شوهد أن أجسام بعض الفتيات طالت نحو ربع متر تقريباً في سنة واحدة ؛ وكثيراً ما يكون نمو العظام في دور المراهقة أسرع من نمو العضلات

فيبدو القتي ضئيلاً نحيلاً مضطرباً في كل ما يأتيه من الأعمال ، وهذا في النوفى الجسم يستلزم مهارة أخرى على تحريك أعضائه وحكم عضلاته غير تلك التي حصل عليها القتي في الدور السابق ، فيكون مثله مثل صانع اعتاد العمل بآلات قصيرة ثم اضططر الى العمل بآلات طويلة ؛ فتراه عديم الرشاقة في أعماله ، مضطرباً ، غير متناسب الحركات فيها . ولذا يحسن بنا أن نعرف ذلك ونتنظر منه أن تضعف مهارته في الأعمال وتقل قدرته على تأدية الحركات الدقيقة لا أن تتقدم وتزداد ؛ فيجب ألا نلومه على ما يظهر منه من الارتباك والاضطراب فيما يعمل

لا يكون الجسم معرضاً للأمراض التي كان عرضة لها في الدور السابق ؛ ولكن هناك أمراضاً أخرى يجب الاحتراس منها ، كالسل والأمراض العصبية المختلفة . وكثيراً ما تحدث التغيرات السريعة القائمة في جسم القتي خوداً في القوى العامة ، عقلية أو جثمانية ، فيكون البال كاسفاً ، والجسم غير ميلال للحركة والنشاط ميلا شديداً ، فينبغي ألا نضطره الى الافراط في الالاب الرياضية مثلاً على الرغم مما للاهتمام بها في هذا الدور من الفائدة الكبرى ؛ بل يجب أن تُنظّم حياته تنظيمًا تاماً

أما من الوجهة العقلية فالتغيرات التي تطرأ على الاولاد والبنات لا تقل أهمية عن التغيرات الجسمية : أن ميول الأولاد وعقولها تأخذ في هذا الوقت اتجاهًا محدوداً تسير فيه وتلتزمه طول حياتهم عادة فيتبعون طريق الخير والساد أو الشر والفساد حسبما يصادفهم في بيئتهم القريبة منهم ، وذلك لانه في هذا الدور تنبعث الفرائز والميول الفطرية الاجتماعية قوية ، كالخوف ، والحبة ، والغضب ، والشقة ، والشعور بالواجب ، والتعاون

ويكون الشاب سريع التأثر بمدح الناس وذمهم إياه ، قباليته للاستهواء تكون كبيرة في هذا الدور؛ ويتسع الخيال ويقوى ، وينطلق بصاحبه هائماً في ميادين شتى من الآمال ، والاحلام ولا سيما أحلام اليقظة ، والاماني الميسولة التي تدور حول

نفسه ، وماله وشهرته في المستقبل ؛ ويكون القتي في هذا الور قليل الصبر على القيود <sup>(١)</sup> الادبية والنظم الاجتماعية للألوفة ، فسريراً ما يسأم الاعمال التي تسير على وتيرة واحدة ؛ ويصبح غير راض عن أعماله وألعابه السابعة فيسخط عليها ؛ فالألعاب التي كانت تسترعيه في الور السابق ، والآمال التي كانت تشغل فكره تصبح موضعاً للاحتقار والازدراء ، فهو يشعر بأنه لم يعد صغيراً بل هو الآن رجل ، ولذا يعتقد أن عليه أن يسلك سلوكهم وأن يعامل كواحد منهم ، فتراه يدخل مثل الرجال ويغضب كغضبهم ، ويتحمس للترفيه من أعمالهم

وتأخذ محبة الاستطلاع شكلاً جديداً فيه ، فيشتد ميله الى القراءة والمطالعة اشتداداً كبيراً ، حتى إذا كثيراً ما رأينا فتياً تقضى يياض النهار وهزماً من الليل في قراءة الروايات والقصص الطويلة أمثال سير عنترة ، والظاهر بيرس ، والف ليلة وليلة وغيرها . وفي هذا الور أيضاً يشتد بالفتي الليل الى التعبير عما يجيش في نفسه المضطربة من العواطف والآمال ، ويتخذ لذلك التعبير وسائل عدة من الفنون الجميلة كقرص الشعر ، والاستغفال بالأدب ، أو الموسيقى ، أو التصوير ، التي يشتد بها ولعه عندئذ ويتبين ذلك « في كتاباته ، فكها إنشاء » كثير التشبيهات والاستعارات . وتتغير نظراته الى « العالم » فيرى فيه ما لم يكن ليدركه من قبل ، فيبدوله تارة أسود قائماً لا يستحق « الاعتبار » ، وتارة بهجاً لنيداً يدعو الى انتهاب اللذات حياً وجدها ولذا يكون أحياناً كاسف البال ساخطاً متشاماً من كل شيء ؛ وأحياناً يكون راضياً متفائلاً خيراً ، فيميل إما الى الدين والتقوى وإلى الابتجات الدينية ، أو الى المرح والسرور حسباً يحوطه من الظروف . هذا كله ناشئ من اضطراب عواطفه وميله الى اتباع أهوائه . فوجدانه غالب عليه ومالك كل نفسه . ولكن

(١) انهد لوحظ كثرة هروب التلاميذ من مدارسهم في هذه السن وينقد ستانلي هول أن الليل الى الهروب يكون وقتاً أشد منه في أي وقت آخر ، ففي انكثاراً مهرب كثير من الاولاد الى البحيرة .

التفكير الجدى لا يكون غريباً عنه . فخذ ما يرى هذا العالم متسعاً أمامه ،  
ينفسح أفقه العقلى ؛ وبدلاً من أن يكون غالب تفكيره مقصوراً على النوات  
والمحسوسات ، يميل الى تكوين للدركات الكلية ، والتفكير فى « للثل العالية ،  
والمعانى المجردة ؛ ومن هذا كان اهتمامه بالأبحاث الاجتماعية والدينية والفلسفية .

أما من الجهة الخلقية ، فإن لليول والبواعث التى كانت تحركه فى الأدوار  
السابقة تكون قد تغيرت وارتقت فى هذا الدور ؛ فشعور الفقى بأنه أصبح « رجلاً »  
يجعله غير قادر على الصبر على الطرق التى كانت تتبع معه فى الارشاد وبث  
المبادئ الطيبة فى نفسه . فالفنف مثلاً لا يجدى شيئاً فى تقويم خلقه الآن ، بل  
يجب أن يكون ارشاده بالاتناع والحجة من مدرسين محترمين ومحبوبين منه ،  
فالشاب فى هذه السن يكون دائماً بحاجة الى النصيح للعقول



فى هذه الفترة الخطرة من « الشباب » يكون التلاميذ عادة فى الأقسام  
الثانوية ، فيجب أن يكون تعليمهم « عاماً » وموافقاً لظواهر نفسياتهم . فالأدب  
والتاريخ والجغرافية واللغات يجب أن تشغل جزءاً كبيراً من مناهج دراستهم .  
ويجب الالتفات الى حياتهم الاجتماعية فى المدرسة ، فيحسن أن توسع لهم دائرة  
حريتهم ؛ وينبغى أن يراعى أن تكون كل أوقاتهم مشغولة بما يفيدهم ، ويرقيهم  
وأن توجه عواطفهم وعقولهم الجائنة الى الجوى الذى يجب أن تسير فيه ؛ فيجدر  
الاهتمام بالالعاب الرياضية ، والاشغال اليدوية ، حتى يجد ما بهم من النشاط  
والاضطراب النفسانى منفذاً صالحاً ، مرقياً . ويجب كذلك أن تراعى صحة  
أبدانهم فنعمل على تقويتها ونحترس من أن نزهق الفتيان بالاعمال الكثيرة التى  
تضرهم ، وتضعف من قدرتهم على مقاومة الامراض الكثيرة التى يكونون  
كثيرى التعرض لها



تلك هي أدوار نمو الطفل وترقيه موجزة كل الإيجاز؛ ويحسن أن نذكر دائماً أن مميزاتهما كلها لا تنطبق كل الانطباق على كل طفل في الوجود ، فإن هناك أطفالاً كثيرة تشذ عنها فتبدو فيها قوى وغرائز قبل الأوان أو بعده . ومن بينهم النجيب الذكي ، والفهم النقي ، والضعيف البنية وقويها . ولكل مزاج خاص ، وميول ، خاصة ، حتى انه لا يكاد يوجد طفلان في الوجود يتشابهان في كل شيء فكل طفل يجب أن يعامل معاملة خاصة به ، لاسيما ضعاف الأجسام ، أو العقول ، فلمهم في بعض البلدان مدارس خاصة بهم يعاملون فيها كما تعامل المرضى ؛ كذلك يجب أن نلاحظ أن هناك فرقاً بين ترقى البنت وترقى الصبي . فبعد السنة العاشرة يكون نمو الفتاة وراقيها سابقاً للصبي بسنة على الأقل .

أما الصفات والمميزات التي ذكرناها في مراحل الترقى فهي التي تبدو عادة في كل طفل ، وهي نتيجة دراسة طويلة لعدد كبير من الاطفال قام بها كثير من العلماء والاختصاصيين والمدرسين في البلاد المختلفة وبذلوا فيها مجهوداً كبيراً ووقتاً ثميناً . ومع ذلك كله فإن موضوع «دراسة الاطفال» لا يزال في مهده ، وأن كثيراً من الحقائق التي تتعلق بالبيئة ، والنمو أيضاً لا تزال في حاجة الى البحث والتحصيل . ولكن بالرغم من كل هذا فأنت لتستبين مما وصلنا اليه ، الفوائد الكثيرة التي يجنيها المدرس من وراء معرفته بها وبالعالم الذي يبحث فيها — دراسة الأطفال . فإن علاقة هذه الابحاث الجديدة بالتربية والتعليم وثيقة ؛ فهي أساس لها ، ومعركة المدرس بها ضرورة ؛ فانا لانستطيع أن نفهم الشاب فهماً تاماً ، إلا اذا فهمنا الادوار التي مرّ فيها من قبل ؛ وبهذه المعرفة يستطيع للمدرس أن يجعل للموضوعات التي يختارها ، والطرق التي يدرسها بها موافقة لحاجات الاطفال وغرائزها وميولها في مختلف أدوار نموها العقلي والجسماني ، فيضع بذلك كل شيء في موضعه ، ولا يتطلب من الأطفال في دور ما ، أدراك ما لا يستطيعون فهمه وإدراكه إلا في دور آخر ، ولا يكافهم القيام بأعمال غير شائقة لهم ، أو ضارة بهم في مستقبل حياتهم ، كعدم مراعاة

حالاتهم الجسمية ، والعلاقة التي بينها وبين العقل ؛ فكثير من الأطفال قد وقف  
نموهم الفكري ، وحرمو التمتع بطولتهم ، وصلت السبل في وجه ترقيةهم وجعلهم  
أفراداً نافسين لأنهم ، من جراء جهل المربين بميل الأطفال وغرائزهم وأدوار نشوئهم  
العقل ، وبالخطأ الكثيرة التي يرتكبونها من غير قصد . فمعرفة المدرس أدوار رقي  
الأطفال ونموها تجعل التربية ناجحة مثمرة ، والتعليم مفيداً صالحاً ، مبنياً على أساس  
طبيعي متين ، كما تجعل نمو الطفل سائراً طبيعياً حسناً لا يعوقه شيء ، بل يجد  
من الظروف التي يحاط بها في المدرسة عوناً له على التقدم وإظهار شخصيته وكل  
قواه المختلفة الكامنة التي قد تكون ذات فائدة كبيرة له وللمجتمع الذي يعيش  
فيه .

# المدرس

## عمله وصفاته

في حياة البداوة وما يقرب منها يجد الأطفال والصبيان الوسائل اللازمة لتربيتهم مهياً لهم . فتُظلم المعيشة في الأسرة أو القبيلة ، أو في البيئة الطبيعية نفسها ، كقيلة بتعليم الصغار وتدريبهم على ما يلزمهم معرفته ؛ فيعرفونه وينشأون عليه من غير حاجة ماسة الى « معلم » يرشدهم . فكان الطفل العربي يتعلم رعى الابل ، وركوب الخيل ، ورعى السهام ، كما يتعلم أخوه الفلاح الحوث والبذر بالمحاكاة والممارسة في الحقل ، كما نراه اليوم . ولكن لما تقدمت المجتمعات وتدرجت من البداوة الى الحضارة ، كثرت حاجات الانسان وتعددت ، وصارت الحياة معقدة ، فلم يعد في طاقة الفرد الواحد أن يقوم بكل ما يريد ويحتاج . ولم يعد الأب وحده قادراً على أن يحسن تربية أبنائه واعدادهم ؛ وعندئذ مسّت الحاجة الى المعلم والمدرسة ، فتوزعت الأعمال ، وانفرد كل بطائفة منها وتوافر عليها لائقاتها . فصارت تربية الأطفال مهنة كغيرها من المهن ، وأصبح المعلم ضرورياً لازماً ، وأخذت مكانته في هذه المجتمعات تسمو ، وقيمته تزداد تدريجياً حتى صار له في كثير منها مقام رفيع . ان شخصاً هذه قيمته ، ويتصل عمله الهام بحياة المجتمع وغاياته اتصالاً كبيراً لا بد من أن يعنى العناية الكبرى بأمر اختياره واعداده للقيام بهذا العمل العظيم الذي تتوقف عليه سعادة الأمة . فيجب ألا يترك أمره للمصادفات . إذ ليس كل امرئ يصلح مدرساً . لأن للمدرس ، اذا أريد أن يكون قوة عاملة مؤثرة في إعداد الجيل المقبل ، وجب أن تتوافر فيه عدة صفات معينة تمكنه من القيام بعمله ، على الوجه الأكمل . فليس كل من عرف شيئاً يستطيع أن يدرسه لسواه . وليست التربية

مجرد تعليم . فهي فن وصناعة ، وكل فن يكتسب بالمرانة والتدريب الطويلين .  
لعمل المدرس وشخصيته أثر عظيم في حياة الفرد ، وفي المجتمع . فهو الذي يُعد  
الجيلَ المقبل للحياة الطيبة العاملة ؛ ويده مستقبل الأمة والعالم يصوغه ويوجهه  
حيث ينبغي . فان أطفال اليوم رجالُ الغد ونساؤه ؛ واليه سيعهد أمر تربية عدد  
غير قليل من الأطفال ، يقوم بالاشراف على نموهم ، وتربيتهم ، وتوجيه ميولهم نحو  
الأغراض السامية ، والمثل العالية ، التي يسعى اليها المجتمع . وهؤلاء الأطفال  
يتفاوتون مزاجاً وعقلاً وجثناً ، ويتباينون في مواهبهم وفي ميولهم ومقدرتهم على  
الفهم والادراك تبايناً كبيراً حتى أنه لا يكاد يوجد اثنتان منهم متفقان تمام  
الاتفاق . فكل منهم يقتضى معاملة خاصة ؛ ولقد حلَّ المدرس من كل منهم محلَّ الأب  
الذي عهد اليه بتربيتهم ، فهو هاديتهم وقديوتهم جميعاً ، يوحى اليهم ساعى الاخلاق ،  
ويستهيوهم الى جليل الصفات ، مؤثراً فيهم بشخصيته وعلمه ، وحسن ادارته  
نعم قديولد المدرس مدرساً بطبعه ، كما يولد الشاعر شاعراً فتهب الطبيعة زيداً من  
الناس كل الصفات التي يستلزمها فهم الاطفال وتهذيبهم وحكهم ، واكتساب محبتهم ؛  
إلا أن هذا قليل نادر لا نستطيع الاعتماد عليه ؛ فلا مفر لنا من العناية بتدريس كل  
من يرى نفسه صالحاً للتعليم تدريجياً يؤهله للقيام بعمله على الوجه الاصلح  
فالتعليم صناعة وفن ، لا كسائر الفنون والصناعات ، بل أعظم منها جميعاً  
وأكبر خطراً لاتصاله بتكوين أرواح النشء ، وجسومهم وتكوين الاجيال المقبلة .  
فكما أن المجتمع حفظاً لحقوق الناس ، وأجسامهم يعنى باختيار المحامين ، والاطباء ،  
فواجب حتم عليه كذلك ألا يرخص لانسان بالقيام بمهنة التدريس الا بعد أن  
يتحقق من صلاحه لها . فينبغى أن يكون للمدرس : ( ١ ) على خلق حسن  
ذا شخصية جذابة ( ٢ ) عارفاً بطبائع الاطفال ، قادراً على فهمهم وحكهم ( ٣ )  
عارفاً تمام المعرفة بالشئ الذي سيعلمهم اياه ويدربهم عليه ( ٤ ) وقادراً على  
التدريس لهم .

## عمل المدرس

شائع بين الناس أن عمل المدرس ينحصر في توصيل للمعلومات المختلفة الى أذهان التلاميذ ؛ فهم يقدرون قيمته ومهارته بمقدار ما يعرفه التلاميذ من العلم ؛ فكأن عمله مقصور على حشو أدمغة التلاميذ بمعلومات ، نافهة كانت أو قيمة ؛ وهذا خطأ كبير . فالتعليم ، وإن كان أظهر أعماله ، ليس في الواقع الناية التي يعمل لها ولا هو بأهمها قدرًا . وإنما عمله أسمى من ذلك وأشق . فعمله تنظيم عوامل « البيئة » المدرسية التي يتعلم فيها التلاميذ تنظيمًا يجعلهم يستفيدون منها أكبر الفائدة ، ويقربهم من الغرض الأسمى الذي يسعى اليه . فهو يقوم بالإشراف على عملية التربية كلها عقلية كانت أو جسمية ، جمالية أو أخلاقية ، ويتخذ التعليم والتدريب وسيلتين مؤديتين الى ذلك . فهو أثناء تدريسه موضوعًا ما يجعل أكبرهم حث التلاميذ على التفكير للرتب للنتيج ، لا على مجرد استظهار للمعلومات ؛ فهو مرب أولًا ومعلم ثانيًا . فالذي يجعله نصب عينيه أثناء التدريس ليس مقدار المعلومات ، وإنما العمل على إيقاظ القوى المختلفة الكامنة في قوس التلاميذ وتوجيهها . فهو يعمل على تكوين التلاميذ تكوينًا صحيحًا يجعل كلا منهم جديرًا باسم « انسان » ، وعلى إبراز شخصيتهم وتعويدهم كسب الخبرة والعلم بأنفسهم . فالعلم الماهر كالطبيب الماهر يعمل على تعويد تلاميذه الاستغناء عنه وعن عمله .

## وينحصر عمل المدرس في .

- ١ — تنظيم البيئة المدرسية تنظيمًا يتسنى لكل تلميذ معه أن يكون في خير الأحوال التي تساعد على اكتساب الخيرات المختلفة التي تنفعه في حياته .
- ٢ — تأديب التلاميذ حتى يروض أخلاقهم ويصودم حكم أنفسهم بأنفسهم
- ٣ — تعليمهم لا مجرد ملء رؤسهم بالمعلومات وإنما بطريقة تكفل ترقية كل ما يمكن ترقيته فيهم جسمًا وعقلًا وأخلاقًا وذكًا، وتعويدهم الاستفادة مما تعلموه بتطبيقه

عملياً على الأحوال التى تقتضى استعماله فى المدرسة وفى الحياة

٤ — تهذيب أخواقهم ووجدانهم وتكوين العواطف السامية فيهم وتربيتهم .

٥ — العمل على إبراز ما فيهم من السجايا الطيبة التى يتميزون بها — أى

معاونتهم على إبراز شخصياتهم صحيحة غير ملتوية

### الصفات التى ينبغى أنه يكونه المدرس عليها

يتطلب كتاب التربية وعلمائها من المدرس الناشئ أن يكون ذا خلق عال ، وعقل مدرب مرن ، وخبرة واسعة ، وجسم معتدل ، وعلم غزير ، ويسهبون فى تعداد الصفات والفضائل التى يجب أن يحتل بها حتى أنك لتتوهم أنهم يطلبون من المدرس أن يكون ملكاً لأنساناً . اذ لامتاحة فى أن المدرس يؤثر بشخصيته ومثاله أكثر من تأثيره بما يلقى من الدروس . فشخصيته هى القوة المحركة التى تدفع التلاميذ وتسهيؤهم الى محاكاته والتشبه به . فضعفها يكون سبباً كبيراً فى فساد التلاميذ فضلاً عن تضيق أوقاتهم سدى . وأنتك لتستبين ذلك من خبرتك ، فقد كنت تلميذاً وكان لك معلمون . ففهم من أحببت واحتذيت . وأطمت ، فكان لك منبع سرور وفائدة تذكرها له بالشكر ، ومنهم من كاد يجعلك تمتع العلم وطلبه وتتنى الوقت الذى تنتهى فيه أوقاتك المدرسية بالرغم من نشاطه وعلمه . فلا بد من أن تكون ثمت صفات أثرت فى نفسك وحبيت اليك تلقى العلم على أحدها ، وكرهته اليك على الآخر . وهذه الصفات كثيرة بعضها فطرى ، وكثير منها كسبي يحصل عليه الانسان بالرياضة والتدرب . وهى اما خلقية ، واما عقلية او جسمية

## ١ - الصفات الخلقية :

### (١) محبة الأطفال والعطف عليهم .

من أفضل الصفات التي يجب أن تتوفر في المدرس الصالح أن يكون محباً للأطفال ، شقيقاً ، كثير العطف عليهم قادراً على مشاركتهم في وجدانهم وميوهم . فبذلك يستطيع أن يفهمهم ، ويجتنب محبتهم وطاعتهم ، فيسهل عليه تعليمهم وتربيتهم . أما من يرى نفسه غير قادر على محبة الأطفال ، وغير ميال إلى التدريس لهم فإنه يصبح عبئاً ثقيلاً على نفسه وعلى تلاميذه .

### (ب) الحزم والكياسة :

أن الحزم والكياسة وحسن التصرف رأس مال المدرس في حكم التلاميذ ومعاملتهم . ففي كل يوم من أيامه أثناء القيام بعمله تصادفه صعوبات حمة وعقبات عدة ، ومواقف كثيرة تحتاج إلى حسن بصر بالأمور وتصرفها للتغلب عليها من غير أن يصدم الأطفال ويقسو عليهم فيبدوا لهم غليظاً كراً ينفرون منه ويهربون مرآه ؛ وبذلك لا يستطيعون الاستفادة منه ، بل على العكس يندفعون إلى الاستغفاف به ، وبالعلم الذي يدرسه ، ويكرهونها معاً . فبالحزم يمكن المدرس أن يتغلب على كل ما يقابله من تلك الصعوبات اليومية المختلفة من غير عنف ، وفي غير ضعف ؛ فلا يبدو لهم قاسياً متشدداً ، ولا ضعيفاً ليناً كثير التساهل . بل يضع كلا من الشدة واللين في موضعه

هذا وأن عملية التربية تقتضي تناول عوامل كثيرة مختلفة واستعمال كل منها بقدر . فالأسراف في أحد هذه العوامل أو بعضها يضر بالتلاميذ وتكون بينهم ، كالتفريط في البعض الآخر .

ويتصل بالحزم صفات أخرى لا غنى للمدرس عنها كالصبر ، والبشاشة والأدب في المعاملة : فكما يكون المدرس يكون « الفصل » . فالتلاميذ يحاكونه في كثير من صفاته وأعماله

### (ج) ضبط النفس وكظم الغيظ :

كثيراً ما يحدث في الفصل من التلاميذ ما لا يرتضيه المدرس ولا تفره قوانين التربية ، ونظم المدرسة ، فيغضب المدرس ويصخب ويخرج به غضبه الى أن يقسم ويمتنع عن التدريس ، ويظهر أمام الأطفال بمظهر لا يرتضيه سواه له . بذلك يضع وقتاً كثيراً على نفسه ، وعلى التلاميذ . هذا ، وأن الأطفال سرعان ما تعرف حلة طبعه ، فيتخذونها وسيلة للمزاح معه ومضايقته وتضييع وقت الدرس اذا كانوا لم يعدوا له المطلوب منهم . فينبغي للمدرس أن يكون حليماً ، واسع الصدر قادراً على كبح جماح نفسه اذا استفزته الغضب . وهذا شيء غير عسير ، يمكنه أن يأخذ نفسه به ويروضها عليه تدريجاً .

ومن جهة أخرى ، فان لضبط النفس قيمة كبيرة في طريقة التدريس نفسه . فقد يكون المدرس غزير المادة متحمساً لها ، فيحاول أن يخبر التلاميذ بكل شيء . ويعمل كل ما يستطيع أن يعمل ، في حين أنه يجب عليه ألا يقول سوى ما لا يمكن التلاميذ الحصول عليه بأنفسهم من الكتب ، أو من الخبرة .

### (د) متانة الخلق وقوته :

يدخل في ذلك الثبات والعزم وسرعة البت في الأمور ؛ وكلها صفات لازمة للمدرس . فأن الشخص الضيف النفس الكثير التردد ، لا يستطيع أن يسير على خطة واحدة يخططها لنفسه ، فكيف أن كانت لغيره ؟ والمدرس في حاجة قصوى الى المسير على ما وضعه من الخطط التي اعتزم أن يسير عليها . فتانة الخلق تمكن المدرس من حكم تلاميذه بطريقة واحدة مطردة وتجعلهم يرون فيه رجلاً يحب ويحشى معاً ، فلا يستهويهم أمر الى الخروج من طاعته . وأثرها كبير في نفوس التلاميذ ؛ فأنهم على صغرهم يحتقرون كل من كانت نفسه ضعيفة يلين لهم حيث ينتظرون منه التشدد في الأمر ، ويتردد حيث ينتظرون الثبات

### ( هـ ) الجِدَّة والاستقامة

إنَّ شعور المدرس بالتَّبَعَة الكبيرة لللقاة على عاتقه تجعله يعرف لنفسه حقَّها فيبذلها مكاتبتها اللامعة ، فعليه أن يحترم نفسه الاحترام كله ، فلا يُرى الا على ما يحسن بمثله أن يكون ، فهو قدوة سواء في استقامة الخُلُق وحسن السلوك ، ولا يخفى أنه لا يوجد مكان كالمدرسة يستطيع فيه للراء أن يرقى حال المجتمع ، بصفاء خلقه وجمال حياته ، وسمو آماله ، وعلى أذواقه . إذ أنه يؤثر في أشخاص قائلين لتأثير والتغيير . فيجب أن يكون للمدرس جاداً في أعماله غير هازل فيها . ولكن ذلك لا يمنعه من أن يكون فكها ، طيب النفس ، خفيف الروح ، فيمزح أحياناً مع تلاميذه إذا استدعى للقلم المزح . فذلك شيء لا يُكره ؛ بل من الناس من جل خفة الروح شرطاً لازماً لنجاح المدرس في مهنته ؛ ولكن ينبغي له ألاَّ يجعل للمزاح دأباً وعادة يُعرف بها ، ولا يتبادى فيه تمادياً يجرى التلاميذ عليه ، فتزول بذلك هيئته كما يزول من نفوسهم احترامه ، فيصبح درسه مزاحاً كله ، وعندئذ لا يستطيع ضبط فصله ولا التدريس لتلاميذه

### ٣٠ - الصفات العقلية

#### ( ا ) معرفة ما تستلزمه مهنته تمام المعرفة

ومهنة التدريس تستلزم من المدرس ( ا ) أن يُلمَّ بالمادة التي يدرسها تمام الالام ، ( ب ) وأن يتعرف طبائع كل واحد من التلاميذ الذين يعلمهم ، فيدرس أخلاقهم وميولهم ونزعاتهم المختلفة ( ح ) أن يعرف كيف يدرس لهم ، ويعالج أمورهم ١ - يجب أن يكون للمدرس ملماً تمام الالام بالمادة التي يدرسها للتلاميذ ، وعلى علم بغيرها من المواد التي لها علاقة مباشرة بها ، فذلك أدعى لأن يكون متمكناً منها ، قادراً على أن يختار من موضوعاتها ما هو أكثر قيمة وأنسب لمدارك

التلاميذ من سواه ، فيُحسن تفهيمه لهم ؛ ولا يخفى أن للدرس اللام بمواده يكون واثقاً من نفسه ، قادراً على أن يجتنب انقباه التلاميذ اليه ، وأن يثبّتهم فيهم روح التحمس للعلم ، ويحببه إليهم ؛ كما أنهم يكونون كذلك واثقين منه محترمين له . وهذا لا يتسنى له إلا إذا كان عارفاً أكثر مما يستلزم الدرس الذي يليقه ، وأحسن التلاميذ بأن مدرّسهم واسع للمادة غزيرها

ب — ان معرفة للدرس بمادة دروسه لا تكون ذات فائدة كبيرة إلا إذا كان عارفاً بطبائع من سيدرس لهم ، خبيراً بطرق نموهم ونواميسه ، ومميزات كل منهم . . وهذا يستلزم معرفته « بدراسة الأطفال » ، وعلم النفس ، والمنطق ، وتدوير الصحة و « الأخلاق » فان كل هذه العلوم ضرورية له ، تساعد على مساعدة كبيرة على فهم تلاميذه ، وتمكنه من القيام بمهنته خير قيام ؛ ولكن فهم التلاميذ يجب ألا يكون مقصوراً على فهمهم في الجملة . بل يجب أن يحاول المدرس أن يعرف تلاميذه فرداً فرداً . لأن كل واحد منهم ، وإن كان به صفات كثيرة تماثل الجميع ، يخالف غيره في أمور كثيرة أيضاً . وهذه الأمور هي التي تميزه وتجعله موضوع عناية خاصة . وكلما كانت معرفة للدرس بطبائع أفراد فصله كبيرة سهل عليه « حكمهم » وتعليمهم ، فيزداد ثبوته ، وتعمق قدرته على تربيته وتأديبهم .

كذلك يجب أن يعرف شيئاً كثيراً من علم التربية نفسه وطرق التدريس المختلفة التي تزيد قدرة على التعليم للنشر الناجع . فالتدريس فن . وهو كثيره من الفنون يرتكز على قواعد علمية ثابتة . فلا بد لمن يريد نجاحاً لعمله واثقاً له أن يحصل على المهارة اللازمة لذلك ، وأن يعرف الأسس والنظريات التي بُني عليها . بذلك يكون فاهماً لما يعمل ولأسباب ذلك العمل .

### ج — القدرة على التدريس

ان معرفة للدرس بما سيدرس من العلم لا تكفي أن تجعله ناجحاً في عمله ماهرآ فيه . بل لابد له من التدريب على التدريس الصحيح حتى تتكون في نفسه القدرة

عليه . وهذه لا تتكون الا اذا كان في نفسه ما يساعد على نموها وازديادها ، من الميل الى النشاط في العمل ، وسرعة الملاحظة ، وضبط النفس . فالدرس النشط يثبت في قوس تلاميذه روح النشاط ، ويقطع بهم في وقت قصير مراحل طويلة في التعليم والتدريب . ولا شك في أن المدرس لا يكون نشيطاً في عمله الا اذا كان مخلصاً فيه ميالاً اليه ومتحمساً له كل التحمس . فمن لم يجد في نفسه الميل الى التدريس واشتغل به قد أخطأ الطريق في حياته وجرّ على نفسه وعلى تلاميذه شقاء كان في استطاعته أن يتخلص منه . أما سرعة الملاحظة فلازمة للمدرس . فهي خير معوان له على حفظ النظام في فصله وتأديب تلاميذه وحسن تفهمهم .

كذلك يجب أن يكون للمدرس :

قادراً على تشويق التلاميذ الى الدرس والعمل وبث روح الاهتمام به فيهم .  
قادراً على الوصف ، والمحادثة والتعبير عن نفسه حتى يكون تدريسه واضحاً مهنياً ، دائم الأثر لا مهوشاً مضطرباً .

لهذا كله ، تفي الامم الكبيرة الآن عناية عظيمة باختيار المدرسين أولاً وبتدريبهم التدريب الصحيح على التعليم ثانياً .

( ب ) الليل الى الاطلاع والاستزادة من العلم :

يخطئ المدرس خطأ كبيراً اذا اقتصر على ما تعلمه في المدرسة أو الكاية ولم يحاول أن يزيد عليه ، فيرقى نفسه أثناء تربيته لتلاميذه وتعليمهم . فكثرة المطالعة والبحث لازمة له ليكون في مستوى عصره العلمي ، واقعاً على ما يجد ويستحدث من الآراء والنظم في التربية خاصة والعلوم المختلفة عامة . ولا سيما تلك التي يقوم بتدريسها . ولو أهمل ذلك لا قطعت الصلة العقلية بينه وبين تلاميذه وصار تعليمه جافاً ميتاً لا روح فيه ، ولا لذة للتلاميذ منه . ولا شك في أن يوماً سيأتي عليه يجد فيه نفسه غير قادر على التعليم ، اذا وقف هو عن التعلم ، فيحس بذلك تلاميذه

ويفيض هو مهنته ويصبح التعليم لديه وسيلة لكسب رزقه فلا يرى في نفسه  
الاعمال مأجوراً على اداء عمل غير محبوب . وفي ذلك ضرر كبير على التلاميذ  
وعلى المجتمع نفسه .

ليست الاستزادة من العلم بمقصودة على قراءة الكتب المختلفة فان هناك  
وسائل شتى كثيرة كالاشتراك في الحركات الفكرية والاجتماعية ، ولا سيما في بلد  
ناهض كصر . وهناك السياحة للاطلاع على نظم التعليم والمعيشة في البلدان الأخرى .  
ولقد تنبهت الى ذلك بعض الأمم كإنجلترا وأمريكا وكندا واليابان فوضعت نظماً  
تمكنها من أن تستبدل ببعض مدرسيها غيرهم من بلاد أخرى لمدة من الزمان ،  
ثم تستردهم بعد أن يكونوا قد أفادوا واستفادوا .

والاطلاع ، وعشرة الأنداد من زملائه وغيرهم ضرورة للمدرس من حيث  
أن طول اختلاطه بقول غير ناضجة ، وطول تبوؤه مركزاً يجعل له سلطاناً وسيطرة  
كبيرة على الأطفال ، فهو دائماً يعلم ، ودائماً يأمر وينهى ، كثيراً ما يكون فيه  
ميول خاصة ، تجعله يتبرم بشرة الكبار من الرجال ، أو هي تجعله يتنلى الى مستوى  
الأطفال العقلي والى طرق تكبيرهم حتى يظنه الناس واحداً منهم .

### ٣ — الصفات الجسمية

تتلخص الصفات الجسمية التي ينبغي أن تتوفر في المدرس في : سلامة جسمه  
من كل ما يستلقت نظر التلاميذ ويعوقهم عن الفهم منه ، أو يحلهم على مضايقته  
والاستهزاء به . فيجب أن يكون

- (أ) خالياً من العاهات ، ومن كل تشويه خلقي يمنعه من تأدية عمله كما يجب
- (ب) ذا صحة جيدة حتى يستطيع أن يتحمل الجهود الكبيرة التي  
يستلزمها عمله فلا يضطر إلى الاقطلاع مرات متعددة عن ذلك العمل
- (ج) ويجب كذلك أن يكون بصره وسمعه حادين ، مدربين على سرعة

الملاحظة ؛ فانه بواسطة هاتين الحاستين يستطيع أن يحفظ النظام في فصله من غير جهد كبير ؛ فنظرة واحدة الى تلميذ غير منتبه قد تكون خيراً له من تأنيب قارص ؛ ولكل نظرة معناها الخاص يدركه التلاميذ بسرعة كبيرة فبالنظر وحده يستطيع المدرس أن يستجهم ، أو يوجب ، يشجع أو يثبط ، يمدح أو ينم ، ويوبخ أو يلوذ . في حين أن تلميذ السمع ، أو ضعيف البصر لا يستطيع أن يحكم التلاميذ ويراقبهم على وجه مريض لهم فضلاً عن أنه يخلق القرب الدائمة التي فيها يلهون عن الدروس بإيجاد ما يضيق للمدرس ويتعبه ، فيشتكي بهم ويشقون به .

كذلك يجب أن يكون صوت المدرس معتدلاً ، لا بالأعلى ولا بالأجش ؛ ولسانه سهلاً لا لكنة فيه ولا تعقيد . ولا شك في أن المهارة في استعمال « الصوت » لا تقل أهمية عن استعمال « النظر »

يلحق بالصفات البدنية مظهر المدرس من حيث ملبسه ونظافته ومظهره العام ، فيجب أن يلقى بها عناية لا تخرج به عن حد الاعتدال للعقول ؛ فلا يحسن به أن يكون كثير التأنيق في ملبسه ، أو شديد الإهمال له ، إذ أن كلا الأمرين يلفت نظر التلميذ عن عمله ، ويبت فيه روح الإهمال وعدم الاكتراث بمظهره الخارجي ، من حيث النظافة والوقار ونظام الهندام وحسن البزّة . فالمدرس دائماً قدوة لتلاميذه يحاكونه في مظهره وحرركاته ، كما يحاكونه في صفاته وأخلاقه .

## « المادة »

يراد « بالمادة » في التربية العلوم والفنون والماديات النافعة ، والمثل العليا التي ندرسها للتلاميذ ونلهمهم عليها .

ويطلق اسم « المنهج » على مجموع موضوعات هذه العلوم والفنون التي تختار للتدريس بنظام معين ، في نوع ما من أنواع المدارس ، وفي كل فرقة من فرق هذا النوع . « واختيار مواد الدراسة » المختلفة وتوزيعها على الأوقات والفرق من أهم الأعمال في تنظيم التعليم القومي وأعظمها شأنًا ، إذ هي الغذاء العقلي والروحي الذي يختار لتنفيذ النشء وتربيته وتوجيهه . لذلك كانت العناية بعمل المناهج واختيار مواد الدراسة كبيرة ؛ وهذا الاختيار لا يترك للدرس العادي ، ولكن إلى سواء من القائمين بتصرف أقدار البلاد ، ولا سيما بتنظيم التعليم القومي والأشراف عليه ، وهؤلاء يراعون في ذلك حاجة الأطفال وعقولهم ، وحاجة البلاد الاقتصادية والاجتماعية ، كما يراعون سنن التقدم والتطور . فالمناهج يجب أن تكون تسييراً عن آمال الشعب وحاجاته ، لا عن آمال المدرس ومقتضيات مهنته وحدها .

ولكن حرية المدرس مطلقة — أو هي يجب أن تكون كذلك — عند تنفيذ هذه المناهج ؛ فهو حر في اختيار أجزاء المادة ، وترتيبها ، وفي اختيار الطريقة التي يتبناها ما دامت منطبقة على قواعد العلم والفن ، وموافقة كل للموافقة لقوانين ترقى الطفل وأطوار نموه ، ولحاجاته النفسية والقومية ، فلاختيار مادة الدرس الواحد اذن شأن لا يستهان به .

ف عند اختيار المدرس مادة درس ما يجب عليه أن يراعى الأمور الآتية :

١ — يجب أن تكون المادة صحيحة من كل وجه من الوجوه ، لغة وعلمًا .

خالدة الخطأ بالغة الضرر بالدرس والتلميذ معاً . فالذاكرة في الصغر تكون قوية واعدة سريعة التأثير ؛ ومن للقر في علم النفس الآن أن التأثير الأول الذى يتركه للدرس بعمله وقوله يكون عادة قويا راسخاً ، فيصعب على كل من المدرس والتلميذ أن يتخلص من هذه الأضرار فيما بعد ، رغم ما ينفق فى ذلك من الجهد والوقت .

٢ — يجب أن تكون متناسبة لسن التلميذ ودرجة رقيه العقلى التى وصل اليها ، حتى يمكنه أن يهتم بها ويسوغها ، ويستفيد منها . فلا تطلب منه أن يفكر فى المعانى المجردة مثلاً فى حين أنه لا يستطيع أن يفكر الا فى المحسوسات . وتناسى هذه « البديهية » يحمل كثيراً من المدرسين على حشر معلومات فى أدمغة التلاميذ الصغار قبل أن تصل عقولهم الى الدرجة التى بها يستطيعون فهمها ، فيضطرون الى معرفة الفاظ لا يدركون معانيها ؛ وبذا يكون أكثر كلامهم وتعبيرهم لقاء الفاظ مرصوفة من غير أن يقصدوا ما تدل عليه من المعانى وترمز اليه من الآراء . فهو « مجرد كلام » لا يقصدون به شيئاً من الحقيقة الواقة .

٣ — يجب أن تكون ذات علاقة بمعلومات التلاميذ وخبرتهم السابقة حتى يستطيعوا فهمها والاستفادة منها . فمن الحقائق النفسية أن العقل لا يقبل على شيء ما يحاول تعرفه والاهتمام به الا اذا كان لذلك الشيء علاقة سابقة بما فى العقل . نفسه من المعلومات

٤ — كذلك يجب أن تكون مسوقة للتلاميذ ، باعنة على عنايتهم واهتمامهم بها ، منيرة فيهم حب الاستزادة منها .

٥ — أن تكون مختارة اختياراً يتفق مع الأخلاق الصحيحة التى ينبغي تنميتها وتنشئ الطفل عليها . فقطع الاملاء ، والترجمة ، والمطالعة والقصص التى تلقى عليهم ، والمسائل الحسابية ، والكتب المختلطة التى توضع فى أيديهم ، يجب أن تكون خالية مما لا يتفق والأخلاق الطيبة ؛ بل ملأى بما يوحى الى الأطفال بالمثل العليا .

٦ — أن تكون أجزاؤها مرتبة ترتيباً منطقياً . فيكون كل جزء مرتبطاً تمام الارتباط بما قبله ، أو نتيجة له ، وسبباً لما بعده .

٧ — أن يكون مقدارها مناسباً للوقت المخصص لها . فلأن تكون مادة الدرس قليلة فيفهمها التلاميذ جيداً ، خير من أن تكون غزيرة ، والتلاميذ لم يفهموا شيئاً منها . فيضيع بذلك وقتهم ووقت للدرس معاً ، فضلاً عما تحدثه في قلوبهم من الاضطراب .

٨ — كما أنه يجب أن يكون القصد منها إفادة التلاميذ وتربيتهم فضلاً ، لا مجرد التدريس لهم ، أو إعجازهم وإظهار جهلهم فذلك لا يحتاج إلى إظهار ، ولا يتباهى للمدرس ببله وقدرته أمامهم .

٩ — وأخيراً ، يجب ألا يعزب عنا بحال من الأحوال أن المادة والطريقة متلازمان كل التلازم . فالبحث في كل منهما على حدة لا يعنى انفصالهما واستقلال كل واحدة عن الأخرى . فترتيب المادة ، وجعلها مناسبة لعقول الاطفال وموافقة لميولهم ودرجة رقيهم هو الطريقة عينها .

# طرق التدريس

## حقائق عامة

### الطريقة

يقتضى النجاح فى أى عمل من الأعمال اتباع طرق معينة ، وأساليب محدودة يسير عليها الإنسان حتى يبلغ غايته . وكما كانت العمل مقدماً ، دقيقاً ، ذا شأن حيوى كان سلوك الطرق القويمه ، والتزام السير على النظم الصحيحة أمراً لا مندوحة عنه حتى نصل الى أغراضنا من غير اسراف فى الجهد ، أو فى الوقت ، أو اضرار بأحد . والتعليم كغيره من اللهن يقتضى النجاح فيه اتباع الطرق للمثل . و«الطريقة» فى التربية أهم منها فى كثير من الأعمال الأخرى ؛ اذ هى تمس الإنسان مباشرة — الفرد منه والمجتمع ، فى الحاضر وفى المستقبل ، وان كانت آثارها الطيبة لا تبدو عاجلاً ومباشرة ، محسوسة ظاهرة للناس

و«الطريقة» القويمه فى التدريس هى النظام الذى يسير عليه المدرس فيما يليق به من دروس حتى يكسب التلاميذ الخبرة النافعة ، والمهارة اللازمة ، والمعلومات المختلفة من غير اسراف فى الوقت والجهد وبشكل يقر بهم من الأغراض التى نرى اليها فى التربية . وليست الطريقة للمثل بنت وحى الساعة وعفوها ، بل نتيجة اختبار طويل وتجريب علمى ؛ وملاحظات كثيرة ؛ فهى تتركز على أسس علمية صحيحة

وفائدة التزامها فى التدريس كبيرة : فهى توفر وقت للدرس والمتعلم معاً ، كما توفر عليهما جهوداً كبيرة . فهى توصلهما الى أكبر نتيجة بأقل جهد ممكن . وتحصى التلاميذ من الأضرار التى تنجم من التصف فى التدريس المهوش ، كسوء الفهم واضطراب التنهن ، وضعف الارادة ؛ وللاطريقة للمثل أثر كبير فى أخلاق التلاميذ ؛ فهى توحى اليهم بالنظام وتدر بهم عليه ، وتعودهم الثبات ، والتؤدة ، والامتنان ، والتفكير

لتنظيم في كل ما يعالجونه من الأمور . وكثيرا ما تكون هذه الصفات « الثانوية » أفضل من مادة الدرس نفسه ، ومن الغرض المباشر منه ؛ وهي تقلل التعب العقلي والجسمي ؛ وتجعل المدرس واثقا من نفسه فيما يدرس أو يعمل ، كما تجعل التلاميذ واثقين منه كل الوثوق ؛ وفوق هذا كله ، تستثير شوق التلاميذ وتحرك اهتمامهم بالدرس وتحصيل العلم ، ومتى كان هناك شغف بالتعليم وولع بالتحصيل انتبه التلاميذ الى الدرس كل الانتباه ورسخت في أذهانهم حقائقه من غير اجهاد

وأساس الطرق الصحيحة علم النفس ، وللتنطق ، والأخلاق ، والاجتماع ، ووظائف الأعضاء ولاسيما دراسة الاطفال والخبرة بهم وبمراحل نموم . فهي يجب أن تسير النظام الذي به يفكر التلاميذ ويكسبون المعلومات المختلفة . ومعلوم أن العقل يمثل المعلومات ويدركها بنظام يدلنا عليه علم النفس ؛ فلا بد لنا من مراعاة هذا النظام في التدريس للتمر . فطرق التعليم يجب أن تكون قائمة على طرق التعلم ؛ وعقول الاطفال لم تنضج بعد ؛ فطرق تفكيرهم تخالف طرق تفكير الرجال وإدراكهم ، لذلك لا توجد طريقة واحدة ثابتة لا تتغير نستطيع أن نقول إنها هي الطريقة الوحيدة التي يجب أن تتبع في كل درس ومع كل طائفة من التلاميذ  
فالطريقة يجب أن تختلف

١ — حسب سن التلاميذ ودرجة رقيهم العقلي . فطريقة التدريس للاطفال في السن بين الخامسة والثامنة ، حيث يكونون في رياض الاطفال تخالف طريقة تعليمهم في السن بين الثامنة والثانية عشرة عند ما يكونون في المدارس الابتدائية . كما أن التدريس لهؤلاء يختلف عن التدريس لمن هم في المدارس الثانوية اختلافا غير قليل

٢ — حسب نوع المادة التي تدرس . فتدريس الجغرافية يخالف تدريس الحساب ، وتدريس الرسم يختلف اختلافا كبيرا عن تدريس النحو أو مشاهد الطبيعة .

٣ — حسب الدرس نفسه . فلكل درس مميزاته الخاصة به فالطريقة تختلف في

الدروس التي تسطى في المادة الواحدة كما تختلف باختلاف المادة نفسها

٤ — وحسب الغاية التي نرمى اليها في التربية من حيث تكوين الطفل واعداده لنوع الحياة التي ينتظر أن يحياها في المجتمع. فالغرض من التربية يتحكم في الطريقة كما يتحكم في اختيار مواد الدراسة ومناهجها

٥ — هذا الى أن كل مدرس يدرس الدرس نفسه بطريقة غير الطريقة التي يرتضيها سواه، وذلك حسب خبرته وكفايته وشخصيته وتحمسه لمهنته. فمثل المدرس في ذلك مثل كل فنان، فكل له ميزاته، فشخصية المدرس تتجلى في طريقته كما تتجلى في أعماله الأخرى

على أنه معها اختلفت الطرق، وتغيرت خطواتها، فان وراءها قوانين، وأساليب وقواعد تكاد تكون ثابتة — اذ هي من جهة نتيجة خبرة طويلة، ومن جهة أخرى هي التي سار عليها العقل البشري في أطوار نشوئه، ومراحل تربيته المختلفة حتى بلغ الدرجة التي وصل اليها اليوم. وهذه القوانين العامة هي التي يسير عليها في جملتها كل فرد في نشأته العقلية والجسمية. فيجب ان يراعى المدرس الحقائق الآتية عند التدريس ويجعلها نصب عينيه

١ — أن موضع عناية المدرس واهتمامه الآن هو « الطفل » نفسه، لا المادة التي يدرسها، ولا المنهج، ولا نتائج الامتحان المألوف. فيول الطفل، ومقدرته العقلية، ومحتته البدنية والعقلية، وأخلاقه وآدابه الفردية والأجتماعية هي التي يجب أن تشغل القسط الأكبر من عناية المدرس والتفاته؛ وهي التي تتحكم الى حد غير قليل في طرق التدريس وأساليبه

٢ — فطريقة التدريس يجب أن تكون طبيعية، موافقة لنمو التلاميذ العقل في مراحلهم المختلفة، ومعينة في الوقت نفسه لذلك العقل على الترقى والنمو الصحيحين. بذلك وحده يجد الطفل التعلم لذياً شامساً نافعاً، فيحبه، وتكون في نفسه عادة التعلم

٣ — أن أساس كل تربية صحيحة هو الجهد الذى يبذله التلميذ فى فهم الحقائق وإدراكها ، ودر بطلها بعضها ببعض واستنباط النتائج منها ، والعمل بها . فبدلاً من أن يُترك التلميذ معتمداً على العلم فى كل شيء يجب أن يكون اعتماده فى التحصيل على نفسه ، وعلى جهوده الشخصية . والعلم للماهر هو من يعمل على استدراج التلاميذ الى بذل أقصى ما يمكنهم من الجهد فى التحصيل وكسب المهارة . فهو ، كما تعلم ، كالطبيب الماهر يجب أن يهيئ تلاميذه للاستغناء عنه والعمل بدون إرشاده . أما وظيفته فهي مراقبة نموم وطرق تحصيلهم ، وإرشادهم الى النهج الذى يجب أن يسلكوه حتى لا يتسرفوا أو يضلوا . فباعتداهم على أنفسهم تكونون فيهم عادة الاستقلال الفكرى ، وتربى فيهم ملكة الابتكار والاختراع والبحث عن الحقائق ، والتفكير للنظم ، والمثابرة والثبات والشجاعة أمام الصعوبات الكبيرة . فيجب على المدرس ألا يخبر التلاميذ بحال من الأحوال بما يستطيعون إدراكه وتحصيله بأنفسهم .

٤ — أن هذا الجهد ، والنشاط العقلى والجسمى يجب أن يقوم به للتعلم ، بقدر الامكان ، مدفوعاً من تلقاء نفسه راضياً مختاراً . وعمل للمدرس هو أن يهيئ الظروف والأحوال التى تستثير جهود الطفل وميوله وتكون له قوة دافعة الى النشاط والعمل ، والتفكير . فالطرق الحديثة فى التربية الآن تتلخص كلها فى أن يقف للمدرس من التلاميذ موقف المرشد المتفرج لا موقف الملحق . فعبء العمل كله يقع على التلاميذ أنفسهم ، فهم الذين يبحثون ويتعلمون ، مدفوعين الى ذلك بدوافع نابعة من شخصياتهم وأقسامهم لملقاة عليهم من الخارج قسراً وإجبارةً

٥ — يجب أن يبعد التلاميذ ما يشغلهم طول الوقت ويأسر بانتباههم واهتمامهم . فالأحداث يتميزون بكثرة الحركة والنشاط ، والاندفاع حسب ما تمليه عليهم غرائزهم وميولهم الفطرية ؛ فهم ميالون الى البحث والاستطلاع وتناول الأشياء المختلفة بأيديهم والتأمل فيها . فمن الخطأ الكبير فى التربية أن يكون التعليم مقصوراً على الكتب والأموال النظرية وحدها ، بل لابد أن يتسع الوقت أكثره للدروس العملية التى يستعمل

فيها التلاميذ أكثر ما يستطيعون من حواسهم وحركاتهم . فالأشغال اليدوية المختلفة بأنواعها المتعددة ، والرحلات للدرسية والاستكشافية ، والأعمال ، والمشروعات التي يقوم التلاميذ بتنظيمها وإدارتها أنفع لهم وأجدي من مائة درس نظري يكون موقعهم فيه سلبياً . فهي توسع خبرتهم وتزيد معلوماتهم النظرية وضوحاً وثباتاً . بل أن من للدارس الآن ما جعلت كل دروسها عملية من البداية شاملة أنواع الصناعات المختلفة

٦ — يجب أن يعد المدرس درسه خير إعداد فيفكر في كل خطوة من خطواته ، قبل أن يلقيه من غير أن يترك شيئاً ما للمصادفة وعفو الساعة

٧ — وأن يرتب أجزاءه ترتيباً منطقياً معقولاً بأن تكون كل نقطة متصلة أوثق الاتصال بما قبلها ومؤدية الى ما بعدها فلا يغادر جزءاً ويقتل بالتلاميذ الى آخر الابد أن يستوثق من أنه فهم تمام الفهم . فكل حقيقة يذكرها ، ويماون التلاميذ على الحصول عليها يجب أن تكون واضحة محدودة لابس فيها ولا غموض

٨ — أن معنى بالأعادة والمراجعة في كثير من قطع الدرس وأجزائه ولا يكتفى بسؤال التلاميذ ان كانوا قد فهموا ما قال . بل عليه أن يختبرهم بنفسه ويسبر غور فهمهم ثم يوضح الغامض ويكرر غير المفهوم ؛ فالتكرار والاعادة هما أساس تثبيت المعلومات المختلفة في الذهن

٩ — وأن معنى قبل كل شيء بحض التلاميذ واستهوائهم الى استخدام ما تعلموه وتطبيقه على ما يصادفهم من الاحوال والاشياء المناسبة . « فالعلم قوة » لصاحبه ولكنه لا يكون كذلك الا اذا عرف صاحبه كيف يستخدمه ويستفيد منه في أعماله وسلوكه وبغيد غيره ، أو يتمتع به في حياته . وفضلا عن ذلك فان استخدام للمعلومات وتطبيقها ، يزيل ما بها من غموض واضطراب ، ويجعلها واضحة للنفس منمنمة فيها ؛ كما أنه يجعل التحصيل سائلاً لتيداً ، حياً ، ويمكن للمعلومات في الذهن ويثبتها في الذاكرة .

١٠ — ومع هذا كله ؛ فالطريقة مهما حسنت ، يجب ألا تكون قيداً من فولاذ

يفعل يدي المدرس ويضيق من حريته في كل خطوة من خطوات الدرس ، بل يجب أن يكون للمدرس حراً طليقاً في دائرة الطرق العامة ، مسترشداً بالغرض الذي وضعه نصب عينيه من الدرس . فيجعل الفكرة الرئيسية ، والغرض الذي يرمى اليه ، هو الذي يرشده ويضيء له طريقه . أما التفاصيل الكثيرة ، فله أن يسير فيها حسب مقتضيه ظروف الدرس ، وكفايته هو وخبرته بتلاميذه

## قواعد التدريس الاساسية العامة

وهي قواعد عامة دلت التجربة والعلم على ضرورة مراعاتها في التدريس ، لانها تتمشى مع الطرق التي بها يدرك الانسان ما حوله ويعرفه ، كما أنها مبنية على نشوء العقل نفسه في المراحل الكثيرة التي اجتازها . وهي كثيرها من القواعد الكثيرة المصوغة في قوالب موجزة يجب أن يستعمل المدرس حزمه وذوقه في اتباعها والسير عليها . فاذا بالغ في التزامها من غير تبصر وفكر ، انقلبت فوائدها أضراراً . فيجب أن يسير المدرس في تدريسه متدرجاً بالتلاميذ

### ١ — من المحسوس الى المقول

لا ينسئ للأطفال في أدوار نعيم الأولى أن يدركوا «معنى» ما ادركوا كجسميات الا اذا كان مدلوله مجسماً أمامهم يرونه بعيونهم ، ويلسونه بأيديهم ؛ ففهمهم ، وتفكيرهم في كل الأدوار الأولى لا يكونان إلا بطريق الأشياء التي يدركونها بحواسهم المختلفة . فهم يستطيعون أن يدركوا مدلول ألفاظ كالقلم والكتاب والكرسى لانها أشياء محسة واقعة تحت حسّهم . كذلك من السهل عليهم أن يفهموا أن ثلاثة أقلام وأربعة أقلام سبعة أقلام . ولكنهم لا يستطيعون فهم المعاني الكلية العامة ، كالفضائل المختلفة مثلاً . والطريق الى تفهيمهم مثل هذه المعاني يكون بالبده بالأشياء الحسية ، ثم بعد عرض أمثال كثيرة واضحة نأخذ يديهم وقتقل بهم الى الأمور المعقولة التي تدرك بالفكر وحده . وهذا يؤيد لنا ضرورة الايضاح بالفادج ، أو الأشياء ذاتها ،

ويظهر الأمثال الكثيرة المتنوعة في الدروس . كذلك يبين لنا أنه من العبث أن نحاول فهم الأطفال الصغار الحقائق التي لم يبلغوا للرحلة التي يمكنهم فيها ادراكها . فالنشأة العقلية تكون دائماً من « الادراك الحسى » الى الكلى .

فالتعليم في مبدئه يجب أن يكون كله عن طريق الحواس . وهذا هو أساس الطرق الحديثة في تعليم الصغار في « رياض الأطفال » وفي « دور الأطفال الجديدة » التي أنشأتها مدام « منتسورى » للرؤية الإيطالية المعروفة . وفي كليهما تهتم المدرسة بتربية حواس الأطفال وتدريبها . فان تربية الحس هي تربية للعقل نفسه وتدريب له . وعلى حسب عدد الحواس التي تشترك في ادراك شيء ما تكون قيمة ذلك الادراك من حيث وضوحه وحمته معناه

ولكن يجب أن يذكر للدرس أننا نبدأ بالمحسوس لكي ننتقل منه الى المعقول ، فالمحسوسات ليست إلا سلماً الى المعقولات . فيجب أن نحذر من أن نستبقى التلاميذ في مستوى المحسوسات أمداً طويلاً ، بل علينا أن ننتقل بهم تدريجياً منها متى استطاعوا أن يفهموا المعاني المجردة ، والا فانا نستبقىهم في هذا الدور طويلاً ، فيقف نموهم العقلي في مستوى وضع ، فنضربهم من حيث أردنا تفهمهم

## ٢ — من الجزئيات الى الكليات

تتمشى هذه القاعدة مع الطريقة التي بها توصل الانسان الى ادراك المعاني الكلية والحقائق العامة ، والقوانين ، والتعاريف ؛ وذلك بخصص الأشياء والحقائق الجزئية ومعرفة ما بينها من وجوه التشابه والتضاد ، ثم اطلاق حكم يصدق عليها كلها أو أكثرها ويميزها عن سواها . فالطفل الصغير عند ما يرى « قطاً » أبيض مثلاً يستقر في ذهنه أن لفظ القط لا يدل إلا على ذلك الحيوان بيمينه ، الذي رآه وليس ؛ ولكن بعد أن يرى عدة قطط مختلفة في ألوانها وحجومها وأجناسها يوازن بين بعضها وبعض وينتزع منها الصفات المشتركة بينها . ويدرك أن « القط » يطلق على أى حيوان منها ؛ فكأنه انتقل من اطلاق « القط » على حيوان معين الى اطلاقه على الجنس كله .

٣ — من الأمثال إلى القواعد والتعاريف ، ومن الخاص إلى العام

تشبه هذه القاعدة الأساسية القاعدة السابقة من وجوه عدة . فإذا أردت تدريس درس في الطبيعة أو قواعد اللغة أو غيرها يجب ألا تبدأ التلاميذ بذكر القاعدة أو التعريف ثم تشرحه لهم ، وإنما يجب أن تذكر لهم وتستنبط منهم أمثلة كثيرة ، مختلفة ، ثم بعد فحصها واحداً ، واحداً وإدراك ما فيها من أوجه التشابه ، والتضاد شجع التلاميذ على أن يستخلصوا منها القاعدة أو التعريف بأنفسهم . فإذا أردت أن تدرس للتلاميذ درساً في الفعل فابحث معهم ألفاظاً كثيرة تدل على وقوع حدث في زمن ما ، ثم انتقل بهم إلى معنى الفعل وتعريفه . والمهم في هذه الطريقة وأمثالها هو (١) توضيح وجوه الاختلاف ووجوه التشابه توضيحاً تاماً حتى يتمكن التلميذ من إدراكها واستخلاص القاعدة منها . وذلك يقتضى الاكثار من الأمثال ، وجعلها مختلفة متنوعة ؛ كذلك يجب أن يكون التلميذ نفسه هو الذي يستنتج القاعدة بجهده هو ، ويعبر عنها بلغته هو أيضاً

٤ — من المعلوم إلى المجهول :

من المقرر في علم النفس أن العقل لا يدرك المعلومات الجديدة إلا بطريق المعلومات القديمة للمهودة التي تماثلها أو التي لها علاقة بها ؛ ولدى التلاميذ عادة من المعلومات العامة ما يساعدهم على تفهم أى درس جديد مناسب لمقوله . فعلى المدرس أن يعرف مافى عقول تلاميذه من المعلومات المناسبة لدرسه الجديد ، ويجعلها سلماً يرتقى به إليه . فمرة التلاميذ بالقط تستخدم لدرس عن الأسد أو النمر مثلاً ، ومعرفة بحال الأحياء القديمة في القاهرة تساعد على فهم حال المجتمع المصرى في القرون الوسطى . ويجب أن نذكر دائماً أن الدرس لا يكون مشوقاً وجذاباً لاتباء التلاميذ إلا إذا كان فيه عناصر مهودة يعرفونها من قبل ، وأخرى جديدة لا عهد لهم بها ؛ ويجب أن يتخذ للمدرس هذه للمعلومات المهودة تمهيداً للمعلومات الجديدة التي يريد أن يحصلوا عليها و « يهضموها »

٥ — من البسيط الى المعقد :

يراد بلفظ «البسيط» هنا كل ما هو واضح بارز يدركه الطفل ويحيط به دفعة واحدة في مجموعه . وما هو بسيط في عين الطفل ليس بسيطاً في الواقع . وما هو مركب معقد في نظر العالم به كثيراً ما يكون بسيطاً ساذجاً في نظر المبتدىء في تعلمه . ولئلك يبدأ المدرس بالأجزاء الأساسية التي يراها الطفل « بسيطة » فيوضحها توضيحاً جلياً ، ثم يزيد على الصورة البسيطة التي تكونت في ذهن التلميذ ، ما يريد أن يزيده عليها من التفاصيل والحقائق حتى تأخذ شكلها الحقيقي أو ما يقرب منه . فالطفل يعرف الشجرة قبل أن يعرف أجزائها من جنود وجذع وأغصان ، وأوراق ، وأزهار . ففي التاريخ مثلاً يجب أن يبدأ المدرس مع الأطفال بالأساطير أو القصص التاريخية ، وبعض الحوادث البارزة الكبيرة ، ثم يزيد في ذكر علاقات هذه الحوادث بعضها ببعض حتى تتكون من الجميع صورة حقيقية .

٦ — من المعلومات المضطربة الغامضة الى المعلومات الواضحة المحدودة :

يدخل التلميذ المدرسة ولديه كثير من المعلومات عما يحيط به من الأشياء التي صادفته في بيئته وطريقه ومدرسته . وهذه كلها سطحية مهوشة ، مضطربة لايربطها بعضها ببعض أية رابطة ما واضحة للطفل . فعلى المدرس أن يتعرف هذه المعلومات بواسطة الأسئلة ، ثم يحللها الى أجزائها ويوضح لهم كل جزء ، ويزيد عليه ما يراه ضرورياً ، ثم يعود فيجمع شتات هذه الأجزاء ويكون منها وحدة كاملة ، ويردها للتلاميذ منظمة مرتبطاً بعضها ببعض . ولذا يقال عن هذه الطريقة وأمثالها أنها تسير من التحليل الى التركيب أى من تحليل الطفل لما هو غامض عليه ثم الاضافة اليه بما يجعله واضحاً صحيحاً علمياً . وهي من خير ما يمكن أن يتبعه مدرس في كثير من الدروس كالجغرافية ، والتربية الوطنية ، ومشاهد الطبيعة ، والأشياء ، « ومبادئ العلوم »

## ٧ — من العلوم بالخبرة وللشاهدة الى العلوم بالقل واللبيل

من للعلوم التي لدى الأطفال ما حصلوا عليه بالخبرة وحدها ، مما يقع تحت حسيهم من الحوادث والظواهر اليومية الكثيرة . فهذه المعلومات يجب أن يتخذ للدرس المعروف منها أساساً لكل درس يمسها . فالأطفال تعرف مثلاً أن زجاجة للمصباح تنكسر اذا أصابها رذاذ من الماء ، وأن كوب للماء ينكسر كذلك اذا ملئ فجأة بشراب ساخن جداً ؛ وأن الحديد يصدأ اذا مسه الماء ولم ينظف ؛ وأن مناخ الاسكندرية يختلف عن مناخ القاهرة . فهذه المعلومات وأشباهاها يجب أن تتخذ أساساً لدروس كثيرة في مبادئ الطبيعة ، وفي دروس الأشياء ، والجغرافية .

## طرق التدريس المختلفة

ان المعلومات التي يحصل عليها الانسان تأتيه ، في الجملة ، من مصدرين

عظيمين

- ١ — من أثر للوثرات الخارجية التي يتفعل بها
  - ٢ — من فشله ونجاحه ، وأخطائه وصوابه في التعبير عن أفكاره وخطرات نفسه ؛ أي من خبرته الشخصية ، وتفكيره الخاص
- وللمعلومات الناتجة من أثر للوثرات الخارجية هذه متعددة السبب والاشكال :
- ( أ ) للمعلومات التي نكسبها ، والصور العقلية التي تقوم في أذهاننا عندما نصغى الى من يملئنا ، كإصفاء الطالب الى المحاضر
- ( ب ) المعلومات التي نبعث عنها قصداً ونسعى لتحصيلها بأنفسنا وذلك :-
- عند ما نسأل غيرنا ،

وعند ما نلاحظ بأنفسنا ما حولنا من الأشياء والحوادث ،

وعند ما نقوم بتجارب مختلفة نستبين منها حقيقة عامة ،

- وعند ما تحاكي غيرنا وتقلدهم فيما يقولون ويعملون  
( ج ) المعلومات التي تبلغنا من غير تحصيل وبحث عنها بأنفسنا ، وإنما  
تضطرنا اليها الظروف القاسية اضطراراً  
( د ) المعلومات التي تمثلها بطريقة لاشعورية — بواسطة الاستهواء والايحاء.

وعلى ذلك توجد طريقتان رئيسيتان في التدريس :

- ١ — إما أن يلقي المدرس الدرس كله بنفسه على شكل محاضرة أو خطابة  
لا يشترك فيها التلاميذ معه ولا يتدخلها الا القليل من الاسئلة والأجوبة ؛ فعليه هو  
الكلام وعلى التلاميذ الاصغاء ومحاوله فهم ما يقول  
وهذه هي الطريقة التقليدية أو الاتقائية ، او الاخبارية  
٢ — وإما أن يشترك التلاميذ معه اشراكاً فعلياً في تفهم الدرس وإدراك الحقائق  
واستنباطها بأنفسهم

### ١ - الطريقة الاخبارية

لا تصلح هذه الطريقة في المدارس الابتدائية ولا في الفرق الدنيا من المدارس  
الثانوية . ولكنها تصلح مع الكبار الراشدين في المدارس العليا ، والجامعات . فهم  
أقدر على الانتباه الارادى للتواصل ، كما أنهم أبعد بطراً . وأعرف بما ينفعهم ، عن هم  
أصغر سنًا ، وأقل رقيًا . فالمحاضرة ثم البحث للستقل أساس التعليم في المدارس العالية .  
أما مع الأطفال ، فالإقتصار عليها وحدها مجلبة لكثير من الضرر : فهي لا تحجب  
اليهم العلم والتحصيل ؛ ولا تجتذب انتباههم ، ولا تستثير شوقهم واهتمامهم طويلا ،  
اذ أن سنهم ودرجة ترقبهم العقلي لا تمكنهم من الانتباه الارادى زمناً غير قصير ؛  
وهي لا توافق ما نعرف من طبيعة الأطفال من حب الحركة والنشاط ، والاندفاع وراء  
ما تمليه عليهم ميولهم الفطرية وغرائزهم ، وعجزهم عن كف أنفسهم . فالطفل يرغب

أن يكون هو العامل النشط في كل شيء عنده. هذا ، وإن اتباع هذه الطريقة يجعل للمدرس يلتقي كثيراً من الحقائق والمعلومات في وقت قصير ، لا يتسنى فيه للأطفال فهمها واستيعابها ، فيظن خطأ أن التلاميذ قد تعلموا ، متى ألقى هو الدرس وفرغ منه ومع ذلك ، فإن للمدرس لا يستغنى عن الأخبار ، والشرح في كثير من دروسه فلا بد له منه في الوصف والتقصص ، وسرد الحوادث ، وإيضاح الغامض ، وتفسير الجحول . ومعلوم أن من الحقائق ما لا يستطيع الأطفال كشفه والوصول إليه بأنفسهم . ومنها ما لا فائدة لهم كبيرة في تحصيله بأنفسهم . فكثير من الحقائق التاريخية والجغرافية ، وأسماء الأشياء في اللغات الأجنبية ، يجب ألا يحاول للمدرس استنباطها من التلاميذ بحال من الأحوال .

وكي يكون ما يلقى للمدرس واضحاً مفهوماً للتلاميذ يجب :  
 ( ١ ) أن تكون كل لفظة يذكرها مأثورة لهم ، ومحددة المعنى في أذهانهم ، والأسماء فمهم ، وضاع جزء كبير من وقتهم ومن وقته عبثاً ، وأحدث في أذهانهم كثيراً من الاضطراب والتهويز ، ووضع في أفواههم ألفاظاً وعبارات جوفاء قد يستعملونها من غير أن يقصدوا بها شيئاً ، فيكونون كالبيئات يخدعون السامع بما يقولون . فعلى للمدرس أن يجعل لفته وعباراته مناسبة تمام المناسبة لعقول الأطفال ومحصولهم من الالفاظ والعبارات

( ٢ ) أن يراعى معلومات التلاميذ السابقة . فبواسطة هذه وحدها يفسر التلاميذ ما يسمعون ، ويدركونه ؛ فإذا كانت الحقائق جديدة عليهم بالمرة ، أخطأوا فهمها ، وفسروها تفسيراً لا يتفق مطلقاً مع ما أراده المدرس منها  
 ( ٣ ) ألا يطيل مدة الأخبار . بل ينبغي أن تعرض عليهم الحقائق واحدة واحدة ، وأن يستوثق المدرس من حسن فهمهم لكل جزء قبل أن ينتقل إلى غيره  
 ( ٤ ) لذلك يجب العناية بالمراجعة الجزئية . أي مراجعة كل جزء من الدرس عقب الفراغ منه . بذلك يكون المدرس متأكداً من حسن فهم التلاميذ لما ألقى

اليهم ، وثبتت المعلومات في قوسهم واضحة . على أنه يجب أن نراعى أن يكون في المراجعة والاعادة من التغيير ، والتنويع في الصيغ ووجهة النظر ما يستتبع التلاميذ متشوقين منتبهين

٢ — أما من حيث ضرورة اشراك التلاميذ في الدرس وحملهم على التحصيل بأنفسهم ، فإن درجة الاشتراك ، والتحصيل تختلف اختلافاً كبيراً :

### ١ — الطريقة التقييية

( ١ ) فتارة يقع عبء الدرس كله عليهم ، فلا يشرح لهم للدرس منه شيئاً يذكر ، وإنما يحدد لهم موضوعه ويكلفهم البحث عن الحقائق والتنقيب عنها ، وإجراء التجارب التي توصل إليها بأنفسهم ، مرشداً إياهم الى المظان وللراجع ، وقد يرسم لهم خطة البحث والعمل ثم يدعهم وشأنهم ، مشرفاً عليهم من بعيد وهذه الطريقة تعرف بالطريقة التقييية

وتختلف عن الطريقة الاخبارية اختلافاً كبيراً . فوقف التلميذ العقلي فيها يكون مخالفاً تمام المخالفة لموقفه في الثانية . ففي حين أن الاقتصاد على الطريقة الاخبارية يعود التلاميذ الكسل العقلي ، والاعتماد على غيرهم في التحصيل والعرفان ، ويحبطهم قليلاً الهمة ضعيفي النشاط ؛ تعودهم الثانية الاعتماد على أنفسهم ، والبحث والتنقيب عما يجملون ، والثبات والثابرة حتى يصلوا الى غايتهم من غير أن تردم الصعوبات والعقبات ؛ فيها يكون موقفهم أشبه بموقف الباحث أو المستكشف الأول للقانون أو الحقيقة العامة .

وهذه الطريقة ليست في الواقع جديدة ، وإنما العناية بها والعمل على تنفيذها لم يأخذ شكلاً جلياً الا في السنوات الأخيرة . فقد ذكرها ، « كومينيوس » في كتابه « الرشد الأكبر » ، كما حض « روسو » على الاقتصاد عليها وحدها في التدريس ، إذ قال في كتابه « إميل » — لا تدع التلميذ يعرف شيئاً ما لانك أخبرت به ، ولكن لأنه فهمه بنفسه ؛ فليس عليه أن يتعلم « العلم » ولكن

عليه أن يستكشف حقائقه بنفسه هو — فالعناية بها الآن ، على أشكالها المختلفة إنما هي رد فعل شديد على الاقتصار في التعليم على الطريقة الاخبارية وحدها .  
ولا شك في أن الغفلة بوحدة والاقتصار عليها ليس من الصواب في شيء ،  
فالدرس والتلميذ كلاهما محتاج الى الاثنتين معاً . ومهارة المدرس تتجلى في الأخذ من كل منها بالقسط المناسب لترقية الطفل ترقية صحيحة ، وتزويده بالمعلومات المفيدة له .  
فلى المدرس إذن أن يجعل التلميذ هو العامل الأول لتربية نفسه ، فيستحثه على أن يحصل بمجهوده هو على المعلومات التي يمكنه سنه وترقيه العقلي وصحته من البحث عنها وتحصيلها .

واستعمال هذه الطريقة ميسور في أحوال كثيرة ، وفي كل مادة ؛ ومهارة المدرس في إعداد موضوعات البحث وطرقه ، وفي تشويقه التلاميذ اليه وحثهم على الاستمرار فيه . على أنها مع كل فوائدها لا شك محدودة بما يأتي :

( ١ ) مقدرة التلاميذ العقلية على البحث والتنقيب العلميين

( ٢ ) الزمن الذي ليسهم . فالحياة قصيرة ، وزمن التحصيل أقصر

( ٣ ) موارد المدرسة وتنظيمها

وهذه الطريقة متبعة الآن بكثرة في امريكا وفي بعض من مدارس أوروبا وتتخذ اشكالا كثيرة ، اهمها اثنان :

( ١ ) طريقة «الذئ» ( ٢ ) و «طريقة المشروعات» . وتمتازان بأن التعليم فيهما

ليس جمعياً ، وإنما فردي ، فيكون كل تلميذ موضع عناية للمدرس الخاصة كما يكون موضوع البحث مناسباً تمام للناسبة لدرجة رقيه العقلي ولعلوماته

فأهم مظاهر هذه الطريقة إذن هو البحث ، واجراء التجارب المختلفة ، وليس التعليم الشفهي .

ب — الطريقة الاستنتاجية

أن أقرب شكل من اشكال الطريقة التنقيبية في التعليم العادي هو أن يذكر

المدرس للتلاميذ من الحقائق والمعلومات ما لابد من ذكره ، وما لا فائدة في بحثهم وتنقيحهم عنه ، بواسطة الأسئلة أحياناً ، وبطرح المسائل والمشاكل المختلفة عليهم أخرى ؛ كل ذلك ليعلمهم على استنتاج الحقائق والقوانين العامة ، والتميز عنها بأنفسهم . وتعرف هذه الطريقة بالطريقة الاستنتاجية

فأن كان الغالب على عقل التلميذ في الاستنتاج أن يسير من الجزئي الى الكلي الصادق على أفراد كثيرة فذلك هو « الاستقراء »

وأن كان يظن عليه أن يسير من الكلي الى الجزئي فهو « قياسى » كما يسمى

في علم المنطق

### ح - التحليل والتركيب

وإذا كان المدرس في بحثه موضوعاً مع التلاميذ يبدأ بالشئ العام كله في جملة ثم يحلله الى أجزائه وعناصره التي يتكون منها ، ويبحث كل جزء على حدة ، فهو يتبع طريقة التحليل أو الطريقة التحليلية. أما اذا بدأ بالأجزاء والعناصر واحداً بعد آخر ، ثم يضمها فيما بعد بعضها الى بعض مكوناً منها « وحدة » هي ذلك الشئ العام نفسه ، ثم يعود فيبحث ذلك الشئ العام ويكون في نفس التلاميذ فكرة عامة صحيحة عنه تشملها كله — فيكون قد اتبع طريقة التركيب أو الطريقة التركيبية

ففي التحليل ينتقل المدرس من الكل الى الجزء ، ومن المركب الى البسيط ؛ وفي التركيب ينتقل من الجزء الى الكل ومن البسيط الى المركب . ففي تدريس الجغرافية مثلاً يبدأ المدرس بالكرة الأرضية نفسها ، ثم ينتقل منها الى القارات ، أو الأقاليم الطبيعية ، ثم يحلل كل إقليم أو قارة متدرجاً الى القطر أو البلد التي يعيش فيها التلميذ

أو هو يبدأ بالبحث عن بيئة الطفل الجغرافية للباشرة — قريته التي يعيش فيها ثم يأخذ بيده تدريجاً حتى يصل الى القطر ، والقارات المختلفة ، ثم أخيراً يماونه على الحصول على فكرة عامة عنها

ويتوقف ترجيح إحدى هاتين الطريقتين على الأخرى على ما قد يكون بسيطاً فعلاً في نظر التلميذ وحسب خبرته ، وعلى ما هو معلوم له حقاً . ففي مشاهد الطبيعة ودروس الأشياء مثلاً كثيراً ما يكون « الكل » في البداية أبسط من أجزائه في نظر التلميذ ، فالبده به — انتهاج طريقة التحليل — هو الصواب وكذلك في تدريس اللغات ، فالعبارات والألفاظ المستعملة أبسط من حروفها المكونة لها ؛ فالطريقة التركيبية هي الطريقة المثلى في هذه الحال وبالإضافة ان انتهاج التحليل أو التركيب يتوقف على البداية بما هو سهل فعلاً على التلميذ وبسيط في نظره

#### (د) طريقة الحوار

إذا اتخذ التدريس شكل أسئلة شفهية من للدرس ليستثير بها التلاميذ الى التفكير والبحث ، للاجابة عنها — نسمى الطريقة — طريقة الحوار أو الطريقة الحوارية . ولما كان الفيلسوف الاغريق «سقراط» أول من استعمل الأسئلة لقصد تعليمي وأخلاقى نسبت هذه الطريقة اليه ، وأطلق عليها خطأ الطريقة السقراطية . ان جميع هذه الطرق كثيراً ما تختلط كلها بعضها ببعض في الدرس الواحد . وإنما يقال إن للدرس اتبع واحدة منها حسب ما يكون الغالب على الدرس من تنقيب ، أو استقراء أو قياس ، أو أسئلة وأجوبة ، أو تحليل أو تركيب ، أو تلقين وإخبار

## الاستقراء والقياس

ان نظرة عجل الى قواعد التدريس الأساسية السابعة الذكر توضح لنا أن هناك طريقتين رئيسيتين يسير عليهما العقل في الوصول الى للجهول ، ويمكن للدرس أن يتبعهما عند شرحه درساً ما يدور حول حقيقة عامة . فهو إما يبدأ بالمفردات ، أو الأمثلة المختلفة أو الحقائق الخاصة ، أو الجزئيات فيفحصها مع التلاميذ ويحطهم يستنتجون منها بعد ذلك قانوناً عاماً ، أو تعريفاً ، أو حقيقة شاملة ؛ وإما يبدأ بذكر القاعدة أو القانون ثم يبرهن على صحته للتلاميذ ويوضحه لهم بتطبيقه على كثير من الأمثلة والأفراد التي يشملها ، أو هو يستنتج منه حقائق أخرى خاصة . فالطريقة الأولى تسمى استقرائية والثانية قياسية

## الاستقراء

### أو الطريقة الاستقرائية

هو طريقة من طرق التفكير والاستدلال يسلكها العقل للوصول الى حقائق عامة مجهولة له ؛ وفيها يبدأ بفحص الجزئيات والأمثلة والتجارب والأشياء وغيرها لنعرف وجوه اختلافها أو مشابقتها بعضها لبعض ، ثم نحكم عليها حكماً شاملاً يصبح قانوناً أو قاعدة تصدق عليها جميعاً . وهذه طريقة طبيعية يسير عليها العقل في الاستدلال ، ويسير عليها كل باحث يسعى للوصول الى حقائق جديدة ؛ ويتبعها قصداً المخترعون والكاشفون بما يجرونه من الملاحظات والتجارب ليستبينوا العلاقات التي بين الأشياء بعضها وبعض ويحصلوا على تلك الحقائق العامة ، والقوانين الطبيعية المختلفة ، التي تسرى على آلاف الأشياء والحوادث والظواهر المختلفة للتعدد ، التي لم نبينها .

فبدأ الاستقراء مبنى على أن ما يصدق على بعض أفراد من جنس أو نوع معين يصدق على سائرهما

وإذا كانت هذه هي الطريقة الطبيعية التي يسير عليها العقل في تكوين أحكامه العامة ، فلا غرو إذا ألحف المربون في حضن المدرسين على استعمالها في مواضعها . ففائدتها كبيرة في التريية وتكوين الأخلاق على الرغم من بطئها :

فهي تعود للنشء التفكير الطويل المنتظم المؤدى الى نتيجة ذات قيمة ؛ وتعودهم كذلك البقة في هذا التفكير ، والأمانة فيه ؛ وبها ينشأون معتمدين على أنفسهم لا يفتقون بكل ما يلقي اليهم من الآراء والأفكار ، فلا يصدقونها إلا بعد التأكد من صحتها ، وبذا تنشأ فيهم روح النقد الصحيح ، وتكون الروح العلمية

ومن جهة أخرى ، فهي تجعل الحقائق العامة وللمعاني الكلية واضحة جليلة ، ذات قيمة للتلميذ لا مجرد لفظ لبس الا . لانه حصل على هذه المعاني بنفسه وبخبرته . ذلك الى انها تستثير فيهم حب البحث والتحليل ، كما أنها تشغلهم بالدرس كله وتشوقهم اليه

على أنه يجب أن نلاحظ أن قيمة القوانين والحقائق العامة التي نصل اليها تختلف حسب المفردات الخاصة التي نغصصها . فإذا قلنا بمئلين أو ثلاثة ثم أسرعنا الى استنتاج التعريف أو القاعدة منها عودنا للتلاميذ التسرع في الحكم على الأشياء والناس ، في حين أنا نريد أن نعودم التريية فيه حتى يتأكدوا من صحة مقدماتهم . فاللتسرع في الحكم وفي اطلاقه على وجه العموم استناداً على مثل واحد أو اثنين جريمة كبيرة ضد الحق والعقل . وهي منبع كثير من الأخطاء والأعاليط الضارة التي مئى بها هذا العالم ؛ فيجب أن نكثر من الأمثلة ما استطعنا ، ونصدق في فحصها ونمنع فيه حتى تبدو أوجه التشابه والتضاد بارزة لهم . ذلك الى أن الأطفال بطبيعتهم ميالون الى التسرع في التعميم والحكم ، فإذا كان الوقت لا يتسع للكثير من الأمثلة المحسوسة وجب علينا أن ننبه التلاميذ الى ذلك بمثل قولنا « أنا لو بحثنا جزئيات

كثيرة من هذا النوع لكانت كلها أو أكثرها كجاراتهم . وبعد ذلك ندعوم الى استنتاج القانون والتعبير عنه من عند أنفسهم .

ففي الاستقراء يجب إذن

( ١ ) ضرب الامثال الكثيرة وفحصها

( ٢ ) مساعدة التلاميذ على ملاحظة وجوه الاشتراك والتباين

( ٣ ) حثهم على استنتاج الحقيقة العامة بأنفسهم

( ٤ ) التعبير عنها بألفاظ من عندهم ما استطاعوا الى ذلك سبيلا

ويمكن استعمال الاستقراء في كثير من دورس الجغرافية الطبيعية ، والعلوم ، وفي الحساب ، وقواعد اللغات . ففي الجغرافية يمكن بحث عدة أنهار مختلفة لمعرفة العلاقات التي بينها وبين تضاريس البلاد التي تجري فيها ؛ فبعد فحص الأنهار في إيطاليا واسكندناوه وروسيا نستطيع أن نصل الى الحقيقة العامة وهي أن الأنهار الناجمة من جبال بعيدة عن السواحل تكون طويلة وبعيدة وصالحة للملاحة . وفي الطبيعة يمكنك مثلاً أن تسير في درس في تمدد الأجسام بالحرارة بالطريقة الآتية : أحضر كرات مختلفة من الحديد والنحاس والرصاص ، وحلقة يمكن أن تمر منها هذه الكرات ؛ سخن هذه الكرات ثم حاول تمريرها من الحلقة فلا تمر ، فاستنتج أنها لا بد أن تكون قد كبرت بعد تسخينها ؛ ثم أرشد التلاميذ أن تستنتج أن الأجسام الصلبة تتمدد بالحرارة . ضع سائلاً في زجاجة الى حد تلاحظه فيها التلاميذ ثم سخن الزجاجة فيرتفع الماء عن الحد المعين ؛ استنتج أن الماء تمدد بالحرارة ؛ كرر ذلك باستعمال الكحول والعسل الأسود وغيرها من السوائل ، واستنتج أن السوائل كلها تتمدد كذلك بالحرارة ؛ ثم خذ مثانة واملأها هواء ؛ سخنها تزداد انتفاخاً ؛ كرر هذه التجربة بفازات أخرى واستنتج من التلاميذ أن الغازات تتمدد بالحرارة وأخيراً استنتج من كل ذلك أن للادة ( صلبة أو سائلة غازية ) تتمدد بالحرارة وفي الحساب ضع التلاميذ في موقف تستنتج فيه مثلاً أن قيمة الكسر الاعتيادي

لا تتغير اذا ضرب حدها في عدد واحد . وذلك بعد ذكر أمثلة كثيرة وتوضيح أن القيمة بعد الضرب لم تتغير عنها قبله . وفي النحو استنتج من التلاميذ مثلاً : أن الفاعل مرفوع ؛ وذلك بعد فحص أمثلة كثيرة معهم ، مثل : فتح محمد الباب ، دخل على ، أشرق الشمس ، فاض النيل ، ونحوها ؛ وبين أن الألفاظ «محمد» و«على» و«الشمس» و«النيل» مرفوعة . وبين كذلك أنها فواعل للأفعال : «فتح» و«دخل» و«أشرق» و«فاض» . ثم بين أنا لو بحثنا كثيراً من الألفاظ التي تدل على فعل فاعل لوجدناها مرفوعة . بعد هذا ترى التلميذ يستنتج وحده مباشرة «أن الفاعل مرفوع»

### الطريقة القياسية

أما الطريقة القياسية على النقيض من ذلك . ففيها لا تبدأ بضرب الأمثال وبذكر الحقائق الجزئية ؛ وإنما يذكر القاعدة ، أو الحقيقة العامة ، أولاً ، ثم نوضحها ونبرهن عليها ، أو نستنتج منها حقائق أخرى خاصة ، ثانياً . فالتلاميذ قبل القانون أو الحقيقة العامة قضية مسلماً بصحتها وتظل في آذانهم غامضة مبهمة لا يدركونها تماماً ، إلى أن يوضحها لهم للدرس بالأمثلة الكثيرة للنوع ، أو يتأكدوا هم من صحتها بأبحاثهم وتنقيحهم

ففي الطريقة القياسية نبدأ من الكلى إلى الجزئى ، ومن الحقائق العامة إلى الخاصة ، ومن القاعدة إلى الأمثال

وهذه الطريقة لا بد منها ، لأنها كالأولى طريقة طبيعية في التفكير أيضاً ، ولكنها ليست الطريقة التي يسير عليها العقل في الوصول لأول مرة إلى المدركات العامة التي تصدق على كثير من الأشياء والحوادث ، وإنما هي تطبيق الحقائق العامة التي وصلنا إليها بالاستقراء على أخرى خاصة . وتختلف قيمتها في التدريس عن الطريقة الاستقرائية اختلافاً كبيراً من حيث إشغال التلاميذ وتفكيرهم ، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم ،

وقد آراء غيرهم قبل الاعتقاد بصحتها ، لأن بها يصدق التلاميذ قول مدرسيهم لأول وهلة ثم يزدادون تصديقاً له بعد الشرح ، والإيضاح ، فيكون موقفهم سليماً يتقبلون كل ما يقال ؛ في حين أن موقفهم في الاستقراء إيجابي اذ يشتركون مع المدرس في الدرس ، ويسعون معه الى الحصول على الحقائق « الجديدة » باذلين في ذلك جهدهم . كذلك يجعل القياس التلاميذ معتمدين على الحفظ والاستظهار أكثر من اعتمادهم على الفهم والتفكير ، كما هو الحال في مدارس اليسوعيين ، وفي النظم الأزهرية القديمة . وبذلك يخشى أن تكون معلوماتهم وآراؤهم الفاظاً جوفاء ، مرصوفة لا يقصد بها مدلولها .

على أن التدريس بطريقة القياس يمتاز بالسرعة ، فتعلم التلاميذ كثيراً من الحقائق العامة في وقت قصير ؛ ولو اتبعنا الاستقراء في كل درس لما وصلوا إلا إلى حقائق قليلة لا تكفي . ولهذا قول إن الاستقراء طريقة التربية والترقية والقياس طريقة التعليم وزيادة للمعلومات . وللعلم الحازم من يستعمل كلا من الطريقتين في موضعها ، فيكثر من الاستقراء لتربية الخلق والعقل وترقيتها ويكثر كذلك من القياس ليد العقل بالمادة التي يفكر فيها ، ويستنتج منها ويستعملها في الحياة اليومية . فالقياس يصلح للطلبة الكبار في المدارس العليا وما يماثلها أكثر منه للأطفال الصغار في المدارس الابتدائية ؛ فهو طريقة منطقية أكثر منه طريقة نفسية .

فن الميسور استعمال طريقة القياس في جميع المواد والدروس التي يراد بها كسب المعرفة ؛ ولكن استعمالها يكون ظاهراً في الهندسة والعلوم الرياضية عامة ، وفي الجغرافية ولاسيما السياسية منها ، وفي كثير من دروس التاريخ . ففي « العلوم » بدلاً من أن يسير المدرس بالتلاميذ من « اكتشاف » أن الحديد والماء والهواء تمتد بالحرارة ، يبدأ هو بالقاعدة مباشرة فيذكرها ، ثم يوضحها ويبرهن ، على أن النحاس مادة ، ولذلك فهو يمتدد كغيره بالحرارة

وفي الجغرافية يذكر أن المناخ في داخل الدارين يكون قارياً ثم يذكر لم ما يؤيد ذلك ويوضحه لم .

وفي الهندسة يذكر القضية أو النظرية ثم يشرحها ويبرهن عليها ؛ وفي الفنة يبدأ كذلك بالقاعدة فيذكر مثلاً أن النعت يقع للنوع في العربية ، وإن الفاعل مرفوع ، والمفعول منصوب ويضرب لذلك الأمثال الكثيرة . وكذلك في الحساب يذكر القاعدة ثم يشرحها وهكذا ...

هذا ، ويجب ألا يعزب عنا أن القياس مكمل للاستقراء في أكثر الأحوال أن لم يكن في جميعها . فبعد أن يشرح المدرس الدرس بطريقة الاستقراء يعود فيطبق عليه بطريقة القياس . فبعد أن يفهم التلاميذ مثلاً أن الأنهار النابتة من جبال قريبة من مصابها تكون سريعة ، وغير صالحة للملاحة ، يعود ويطبق هذه الحقيقة على أنهار أخرى غير التي ذكرها ويستنتج أنها لا بد أن تكون قصيرة غير صالحة للملاحة أيضاً .

ويتضح لك الفرق العام بين الطريقتين من حيث هما طريقتا التفكير من المقابلة الآتية :

طريقة الاستقراء	طريقة « القياس »
١) طريقة تبدأ من الخاص إلى العام ومن الأمثال إلى القواعد ومن الأفراد إلى الأنواع وهكذا	١) تبدأ من العام إلى الخاص ، ومن القواعد إلى الأمثال ، ومن الأنواع إلى الأفراد وهكذا
٢) يكون فيها القل كأنه ينحرك حركة ساعدة من أسفل إلى أعلى	٢) يكون كأنه ينحرك حركة نازلة من أعلى إلى أسفل
٣) تؤدي إلى تعارف ومبادئ وحقائق عامة	٣) تؤدي إلى زيادة فهم هذه الحقائق العامة وتوضيحها
٤) تؤدي إلى حقائق عامة جديدة	٤) لا توصلنا إلى حقائق عامة جديدة
٥) طريقة الكشف	٥) طريقة التحقيق والتوضيح

وفي تطبيق ما تقدم على التربية والتعليم يتضح لك الفرق بينهما من المقابلة الآتية :

طريقة الاستقراء	طريقة « القياس »
(١) هي طريقة التربية والتربية	(١) هي طريقة التعلم والتنمية
(٢) طريقة بسيطة لان التلميذ فيها يكشف الحقائق وغيرها بنفسه وبجهوده	(٢) طريقة سرية لان التلميذ يستخدم فيها معلومات وصلها لها من قديم
(٣) طريقة طبيعية في الحصول على الحقائق العامة	(٣) طريقة غير طبيعية من حيث ترتيب السير في الوصول الى الكليات
(٤) يكون موقف التلميذ فيها إيجابياً	(٤) يكون موقفهم فيها سلبياً
(٥) يمكن فيها التلميذ من حسن فهم الحقائق العامة وغيرها ، لانهم يصلون بها شيئاً فشيئاً ، وبأعضهم	(٥) قد لا تمكن من فهم كثير من الحقائق فهماً جيداً
(٦) تربي في التلميذ روح النقد الصحيح	(٦) لا تربي فيهم روح النقد
(٧) تعودم التلميذ في الحكم، الصبر والتأثير والاعتماد على أنفسهم	(٧) بل تعودم التسرع والاعتماد على غيرهم
(٨) طريقة تحصل العلم	(٨) طريقة تطبقه

والحق الذي يجب ألا ينسى أن القياس والاستقراء لا يمكن فصلهما بعضهما عن بعض تماماً . فكل تفكير صحيح كامل نجد هما معاً . فالتفكير عملية عقلية واحدة ولذلك لا بد من استعمالها معاً في التدريس ياديين بالاستقراء ومعنيين بالقياس في أكثر ما نستطيع من الدروس . فبالاستقراء يدرك التلاميذ الحقيقة العامة تمام الإدراك ثم يطبقونها بالقياس . وللتطبيق هذا قيمته الكبرى في التربية الصحيحة . ومهما يكن فلنضع نصب أعيننا قول سبنسر يجب الانخبر الأطفال الآ بأقل ما نستطيع وأن نحملهم على الاستكشاف أكثر ما نستطيع

## الأسئلة

### أهمية الأسئـدة في التـربية

قال أفلاطون في « جمهوريته » <sup>(١)</sup> وفي أم فصل منها :  
« أنك ستعمل على أن يحصلوا <sup>(٢)</sup> على تربية تمكنهم من الحصول على أكبر قسط  
من المهارة في طريقة القاء الأسئلة والاحابة عنها »

وقال أحد أساتذة التربية « ان الأسئلة فن من الفنون الجميلة التي في مهنة  
التعليم » فاجادتها تستلزم ذوقاً سليماً ، ومهارة عظيمة في صوغها والقاءها ، كما تستلزم  
خبرة طويلة بقول التلاميذ ، وطرق احراكهم وتحصيلهم . فن رزق من المعلمين  
القدرة على حسن وضع الأسئلة ، ومعرفة مواقعها ، فقد أعطى شيئاً لا يستهان به ؛  
فان هذه المقدرة تعد أهم ما يتصف به للمدرس الماهر بعد قدرته على ضبط التلاميذ  
وحكمهم . فالأسئلة وسيلة ناجحة من وسائل التعليم الصحيح ؛ لأن ذلك يكاد ينحصر  
في ايقاظ العقل وتبنيه الى العمل ، والتفكير للنظم ؛ والأسئلة الجيدة تقلل ذلك  
وأكثر منه ؛ وبها يتمكن المدرس من لفت التلاميذ الى الدرس الذي يليه واستبقائهم  
منتبهين اليه ؛ اذ بها يستطيع أن يجعل تلاميذه مشتركين معه اشتراكاً فعلياً في  
تعم الدرس فيحتك عقلهم بقله وينشطون الى العمل . فرنة ارتفاع الصوت في  
السؤال توقف فكر المسؤل ، وتنبهه الى ضرورة الاجابة . فالسؤال ينبه العقل  
بتوجيهه الى شيء محدد يطلب عمله ؛ ويتحداه الى اظهار قوته ان كان محكماً .  
وكثيراً ما تكن الاسئلة التافهة نفسها للفت نظر التلميذ الغافل وتبنيه الى الدرس . فن  
المعلوم ان انتباه التلاميذ الى السؤال أشد عادة من انتباههم الى شرح المدرس وتفصيله .

(١) الجمهورية كتاب وضعه أفلاطون (٤٢٨ — ٣٤٧ ق.م) . وقد بحث فيه في التربية  
ضمن ما بحث ، وهو أهم كتاب قديم بحث في هذا العلم . وقد عرف قيمة الأسئلة من استاذة سقراط  
فقد تلذ له نحو ثمانى سنين . وربما أخذ عنه طرق المأورة التي اتخذها في كتابه هذا  
(٢) فاعل تحصلوا ، يوجد على الحكماء المقصودين في هذه العبارة

بذلك يقتصد للمدرس جزءاً كبيراً من جهده ، كما يقتصد التلاميذ من وقتهم الثمين .  
فطريقة الحوار طريقة وسطى بين طريقة التلقين والمحاضرة التي بها يبقى التلميذ  
طول وقته مصفياً إصفاً سلبياً ، لا يصل فكره ولا ينقد ما يسمع ، وبين طريقة  
التنقيب التي تلقى عبء الدرس كله على التلميذ . ولذا نراها مستعملة في جميع سنى  
الدراسة الابتدائية والثانوية . وقد يستحسن استعمالها في المدارس العالية كذلك .  
هذا وإن الأسئلة الجيدة تسهل على المدرس حفظ النظام في الفصل ؛ فإن  
التلاميذ جميعهم يرون أنفسهم مشغولين بالانتباه والاجابة عن اللهو والمشاجرة . فهي  
تكبح جماح للتسرع للتهور ، وتشجع التهميب ، وتستخرج من كل تلميذ خير ما عنده  
لقائده الخاصة ولقائده المجموع . فالقدرة على اجادة الأسئلة وإحكامها هي ، كما  
تسم ، قدرة على التعليم الصحيح .

إذا كان للأسئلة ذلك الشأن العظيم في التعليم وجب على المدرس الناشئ  
أن يبذل جهداً كبيراً في التمرن على حسن صوغها وإلقائها حتى تتكون فيه  
القدرة على اجادتها ؛ فهي شرط أساسى من شروط نجاحه في مهنته . وخير طريقة  
الى ذلك التمرن هي أن يفكر في كل سؤال ، وأن يعد صيغته قبل الدرس ، قبل أن  
يلقيه على التلاميذ ، ويعرف على وجه التقريب الأحوال التي تقتضيه . كما يجب  
أن يرتب الأسئلة ويهيئ الخطة التي سيسير عليها فيها ويصدها اعداداً تاماً ؛  
وأن يعدّ جواب كل سؤال عزم على أن يسأله ويعرفه تمام المعرفة ، والأفلا معنى  
لالتقاء المدرس على التلاميذ أسئلة لا يعرف جوابها ، ولا الغرض الذي يرمى اليه  
من ورائها . كل هذا لاشك يستلزم جهداً كبيراً قد يشق على قوس كثير من  
الابتدئين في هذه المهنة ، ولكنه جهد مثمر . ان كان يتعبك اليوم فهو يريحك في  
الغد بعد أن تتكون في نفسك القدرة واللمهارة في هذا الفن

ومن خير ما يعين المدرس على اجادة الأسئلة أن ينقد نفسه أثناء القاءها وبعده ،  
كما ينقد أسئلة سواه ؛ ولذلك فهي دائماً موضع عناية كبيرة في دروس النقد

### أغراضه الخمسة :

إذا سأل الواحد منا غيره عن شيء ما في الحياة اليومية فنلك لأنه في الطالب يريد معرفة شيء يجمله ، أما المدرس فلا يستجوب تلاميذه لهذا الغرض وإنما لأغراض أخرى تتعلق بهم هم . وهذه الأغراض كثيرة مختلفة :

وأهم الأغراض التي يرى إليها المعلم في الأسئلة يمكن حصرها فيما يأتي :

١ - كي يعرف مقدار ما وصل إليه التلاميذ من العلم في فرع ما قبل أن يسير بهم في درس آخر ، وبذلك يوقف في نفوسهم توقع الدرس الجديد وترقبه ، ويتسنى له ربطه بمعلوماتهم السابقة

٢ - كي يعرف مدى فهم التلاميذ لما يلقى عليهم في الدرس ، فإن وجد فهمهم غير مرض له لم يفتقل بهم الى جزء آخر من الدرس بل يحاول معرفة ما غمض عليهم فيوضحه .

٣ - ليستثيرهم الى بذل الجهد في التفكير ، وإلى الانتباه الى الدرس وفهمه

٤ - ليثبت بعض الحقائق في عقول التلاميذ حتى يتمكنوا منها كل

التمكن ، كبعض القوانين الرياضية ، والحقائق العامة الضرورية في التاريخ ، والجغرافية

والهندسة ، واللغة ، وغيرها ، فيسألهم أسئلة متنوعة في نقطة واحدة حتى تتضح لهم

تمام الوصوح وتثبت في ذاكرتهم ثبوتاً تاماً لكثرة ما ربطت به من المناسبات

المختلفة ، وينقطع الدرس الأخرى ؛ فكان الأسئلة من هذه الناحية طريقة من طرق

التكرار والمراجعة . فالتكرار والمراجعة ضروريان لتثبيت المعلومات في عقول التلاميذ ،

وخير طريقة لها هي طريقة الأسئلة . ان أكثر المدرسين يهمل المراجعة إهمالاً شائناً

كان من جرائه أن التلاميذ أصبحوا لا أساس لديهم يبنون عليه ما يحصلونه من

معلومات جديدة ؛ ويخرجون من المدارس ومصولهم العلمي نزر يسير فضلاً عما به

من الاضطراب والتهوش

٥ - كي يمحصر فكرهم وانتباههم في النقطة التي هو بصدها

٦ - كي يرقى عقولهم . لأنه بواسطة الأسئلة المناسبة يجعل عقولهم نشطة ،  
 يفضله لكثرة احتكاكها بقله هو ، وهو عقل أكبر وأسمى ؛ أو يجب أن يكون  
 كذلك ؛ فتضطر للتلاميذ عندئذ الى المقابلة والموازنة والتصور والاستنتاج والحكم  
 ٧ - كي يظهر للتلاميذ خطأهم وفساد رأيهم فيما قد يظنون أنهم يعلمونه حق  
 العلم ، وبذلك يشعروهم قصصهم ويضطرهم الى اعادة التفكير في معلوماتهم وتغيير  
 ما يجب تغييره منها ، ثم تنطيمها تنظيماً آخر تكون به أوضح في نفوسهم وأوفق  
 للواقع ، وبذلك أيضاً يتولد فيهم شوق الى الازدياد من العلم ، ويزول منهم شيء  
 مما بهم من الغرور ، وهو عادة كثير فيهم  
 ولكن مهما تعددت الأغراض واختلفت فان أسئلة المدرس يمكن أن ارجاعها  
 كلها الى نوعين اثنين : —

( ١ ) أسئلة اختبارية ( ٢ ) أسئلة تربية

### ١ - الأسئلة الاختبارية :

يقصد بهذه الأسئلة ما يفهم من اسمها — اختبار التلاميذ لمعرفة ما وصلوا اليه  
 من المعلومات ومدى فهمهم لها وتستعمل عادة

١ - في مبدأ الدرس : أى عند التمهيد . وذلك كي يعلم المدرس مقدار ما عند  
 التلاميذ من المعلومات وليختار منها ما يناسب الدرس الجديد فيجعلها أساساً له ؛  
 وليوقظ في نفوسهم الشوق والتركيب لما يلقى عليهم . ولأنارة هذا الموقف النفسى —  
 موقف التركيب والشوق — فائدة كبيرة في تسهيل فهم الدروس ووعيتها ، فهو يعد  
 التلميذ لتلقى الدرس الجديد ، والاهتمام به وحسن فهمه ، وبذلك يستطيع المدرس أن  
 يأخذ بيد التلاميذ ويسير بهم في الطريق الصحيح .

ويشترط في تلك الأسئلة أن تكون :

( ١ ) قليلة العدد

(ب) موجزة الصورة

(ج) سهلة حتى لا تثبط همه التلاميذ عند بداية الدرس

(د) من معلومات التلاميذ السابقة ، ولا تستلزم منهم فكراً طويلاً ولا عميقاً

(هـ) تثير في قوسهم الشوق والتطلع الى الدرس الجديد

٢ — في نهاية عرض المادة الجديدة .

٣ — وفي آخر كل جزء من الأجزاء التي قسمها اليها للمدرس . ولا بأس من

تسمية هذه الأسئلة بالتلخيصية . فالغرض منها تلخيص ما سبق تدريسه وتكوين فكرة عامة صحيحة عنه

ويجب أن تكون :

(١) في للمعلومات التي ذكرت في الدرس

(ب) في النقاط الهامة الاساسية فيه حتى تصبح هذه النقاط واضحة جلية

(ج) أن تلتقي بنشاط ومن غير تسرع

(د) يجب ان تتطلب الأسئلة التلخيصية التي في نهاية الدرس شيئاً من

التفكير ، وتتضمن تنظيم جزء كبير من المعلومات التي ذكرت في الدرس

منفكة بعضها عن بعض ، فهي أشبه ما تكون بمسائل تطبيقية على

ما سبق ذكره للتلاميذ . فمن السهل أن يسأل للمدرس أسئلة تقدم

الجواب عليها في الدرس — ولكنه ليس من السهل عليه ( الا بعد

تفكير واجهاد من ناحيته هو ) أن يجعل أسئلته تستلزم من التلاميذ

تفكيراً صحيحاً وتصيراً محكماً ، وتتطلب منهم تطبيق ما علموه في الدرس

على امور جديدة . وهذا النوع من الأسئلة وحده هو الذي يستثير عقل

التلميذ ويوقظه ، ويضطره الى التفكير ومراجعة نفسه ، وتنظيم معلوماته

(هـ) يجب أن يكون بعض هذه الأسئلة واسعاً تشمل الاجابة عنه جزءاً

كبيراً من الدرس ، وذلك لكي يكون عند التلاميذ مجال فيه يتجادون

التميز المنتظم عما في قوسهم من الخواطر والحقائق . وبهذا النوع  
من الأسئلة يستطيع المدرس أن يتأكد من أن لديهم فكرة عامة  
صحيحة عن الدرس

#### ٤ ( عند الاعادة والمراجعة

أن كثيراً من المعلومات الضرورية لا تثبت في ذهن التلاميذ إلا بالتكرار  
وكثرة المراجعة . فالاعتصار على ذكرها وشرحها لا يكون من ورائه فائدة كبيرة بل  
يجب معرفتها تمام المعرفة وإدراكها إدراكا واضحا حتى تكون أساسا لغيرها كما ذكرنا  
آنفاً . فغير طريقة تثبت المعلومات في ذهن ، وتمكن التلاميذ من حسن الفهم هي  
الأسئلة المتكررة ، المتتابعة والمتنوعة لما تستلزمه من تكرار الأحابة ، وضرورة التمييز  
عما استقر في النفس . فينبغي أن يتذكر المدرس ضرورة مراجعة كل قطعة من نقط  
الدرس الهامة ، والدرس كله في النهاية ، وأن يفرد وقتا خاصا لذلك في كل درس ؛  
بل أن كثيرين من المدرسين يرون ضرورة «تخصيص» ساعة أو أكثر كل اسبوع  
لمراجعة الدروس كلها بهذه الطريقة .

#### ٢ — الأسس التربوية :

لا يقصد بهذا النوع من الأسئلة اختبار التلاميذ للوقوف على مقدار ما علموا ،  
وانما يراد به تعليمهم وتربيتهم ، وتدريب عقولهم على التفكير المنتظم والاستدلال  
الصحيح . ولقد قال كاتب من كبار الكتاب في التربية : أن التعليم ليس سوى المهارة  
في سؤال التلاميذ كي يضطر العقل الى أن يرى ، وينظم ، أو يصل . فالأسئلة التربوية  
ترعى الى ترقية العقل وتقويته ، وكثيرا ما تكون الوسيلة الوحيدة لذلك في التعليم  
الشفهي ، لأن بها يستبقي للدرس عقول التلاميذ نشطة ، وانتباههم واصفاءهم تأمين  
ثم بها كذلك ، يستطيع أن يسير بالتلاميذ في الطريق الذي يريده حتى يصل بهم  
الى النشاية التي يسعى لادراكها من تحصيل أو تذكر ، أو وصول الى قاعدة أو

ناموس علم . فيشجعهم بذلك على للملاحظة وموازنة الأشياء بعضها ببعض ، أو موازنتها أو مقابلتها بغيرها ، ثم على التذكر والتفصيل والاستدلال . فإذا استمر للدرس مع التلاميذ على هذا المنوال مدة طويلة بانتظام تعودوا التفكير المنتظم ، وسداد الحكم وسرعته . فهي تختلف عن الأسئلة الاختبارية في أن الأولى تثبت القديم وتوضحه ، أما الثانية فتستعمل القديم والجديد للوصول الى حقائق أخرى جديدة ، ولتدريب الفكر نفسه . وكان الفيلسوف الأغريقي سقراط يستعمل هذه الطريقة دون غيرها مع تلاميذه الكثيرين حتى أنها لتسمى أحياناً بالطريقة السقراطية . على أن هذا الفيلسوف كان يستعملها مع الكبار الراشدين لأمع طائفة من الأطفال الناشئين . وكان همه أن يكون في قوسهم فكرة صحيحة عن الموضوع الذي يحاورهم فيه ، بعد أن يضجّلهم بإظهار ما هم عليه من الجهل رغم ما بهم من ادعاء وغرور ، أو يضلّهم ليورطهم في مشا كل عقلية لا قبل لهم بها . ولذلك كان من عادته أن يصوغ أسئلته في قالب تهكي . أما للدرس فلا يستطيع ذلك ، اذ التهم سلاح خطر ذو حدين يجب تحاشيه ، فهي لدى سقراط وسيلة للتأديب النفس أكثر منها — ذريعة للتربية والتعليم . ولقد أخذ أفلاطون عنه هذه الطريقة — طريقة الأسئلة والحوار — واتبعها في كثير من كتبه ودروسه

علامة الأسئلة التربوية الصالحة أن توقف ذهن التلميذ وتجعله على بذل جهد عقلي في محاولته الاجابة عنها ، وكلما ازداد ذلك الجهد ازدادت قيمة السؤال ؛ وليس معنى هذا أن نحاول سؤال التلميذ عن أشياء معقدة أو فوق قدرته يسر عليه الاجابة عنها ، فذلك خطأ كبير يشعره بأن للدرس لم ينصفه في سؤاله ؛ كذلك يجب أن تكون متتالية آخذاً بعضها برقاب بعض ومؤدية الى فكرة محدودة ، يراد توصيل التلاميذ اليها خطوة خطوة

ومواضع هذه الاسئلة هو لاشك عند عرض الدرس الجديد ؛ وعند الموازنة بين مادته وبين مالمى التلاميذ من المعلومات الاخرى التي لها علاقة كبيرة به ؛

ولكن يجب أن يحترس المدرس الاحتراس كله من أن تستهويه كثرة الاسئلة فيحاول أن يستنتج كل شيء من التلاميذ ؛ فان من الحقائق ما لا يمكن استنتاجه منهم ، فذكره عندئذ خير من محاولة الاستنتاج غير المجدى بأية طريقة كانت ، والا فان وقتاً ثميناً يضيع سدى على التلاميذ والمدرس ؛ ذلك الى أن للمدرس كثيراً ما يقف نفسه بذلك موقفاً مضطرباً حاراً يؤلمه ويؤلم تلاميذه معاً

### شروط الاسئلة الجيدة :

تمتاز الاسئلة الجيدة بالصفات الآتية :

١ - يجب أن تكون واضحة جلية حتى يدرك التلميذ المقصود من السؤال من غير ترميز ؛ وهذا وحده يستلزم أن يكون للمدرس قد أعد السؤال وفكر فيه قبل التائه ، والا فانه كثيراً ما يكون غامضاً فيربك عقل التلميذ ويحيرهم فلا يدرون بما يجيبون

٢ - وأن تكون عن أشياء محدودة بارزة . فاذا أردت أن تسأل التلميذ عن حيوان مخصوص فلا تسأله عما رآوا في حديقة الحيوانات ، فانهم يسردون لك أنواعا كثيرة من الحيوان والنبات وغيرها من الأشياء التي ليست مفيدة لك في درسك ، بأى حال من الأحوال . واذا أردت أن تسأل عن اللد والعجز مثلا فلا تسأل عما يراه التلاميذ في البحار ؛ فذاك سؤال لاحد لجوابه

٣ - يجب أن يكون السؤال موجز الصيغة خالياً من الجمل المتعوضة التفسيرية لبعض أجزاء السؤال . فان كان السؤال طويلاً أنسى التلميذ آخره أوله ؛ ذلك الى أنه قد يعطى للسؤال فرصة يتمكن فيها فكره وانتباهه من التشتت والشرود عن موضوع السؤال

٤ - أن تكون دائماً في الموضوع الذي أنت بصدده ، ولا سيما اذا كان للموضوع يستلزم عدة أسئلة متعاقبة تؤدي الى حقيقة معلومة تريد أن تأخذ بيد

التلميذ حتى يصل إليها . وهنا يجب أن تكون الأسئلة المتتالية منطقية مترابطة ينشأ السؤال الثاني من طبيعة جواب التلميذ عن السؤال الأول . ثم يجب ألا يسعى عن وضع سؤال يشمل الموضوع كله أو أكثره عند الانتهاء منها حتى يكون الموضوع كله وحدة كاملة في ذهن التلميذ ( انظر رقم ٢ في الأسئلة الاختبارية )

٥ — ألا يكون الجواب عليها واضحاً جلياً ، فلا يستلزم فكراً ، ولا تذكراً

٦ — ألا تحمل التلميذ على الحس والتخمين فذلك من باب العبث لا من

باب التفكير الصحيح المؤدى الى غرض معين

٧ — ألا يكون الجواب عليها «لا» أو «نعم» أو أية كلمة واحدة أخرى ، إذ ليس أسهل على التلميذ من أن يحس في مثل هذا السؤال ؛ فان لم يكن الجواب «نعم» ، كان «لا» . على أن المدرس قد يجد أحياناً ضرورة لمثل هذا السؤال فيحسن عندئذ ان أجاب التلميذ بنعم أو لا أن يسأله عن سبب ذلك ويضطره الى الاجابة الوافية . كذلك كثيراً ما يستعمل هذا النوع من الأسئلة عند المراجعة الجزئية ، وعند سرد حقائق عرفها التلاميذ من قبل وأريد تنظيمها من جديد ، وعند الموازنة والمقابلة بين شيئين أو أكثر ؛ وعند اراده تنبيه غافل ، أو تشويق متكاسل

٨ — يجب أن توزع الأسئلة على جميع التلاميذ ولا تقصر على بعضهم دون البعض الآخر ؛ فينبغي أن ينال كل تلميذ منها نصيباً .

٩ — يجب ألا يسير المدرس على ترتيب خاص في توزيع الأسئلة على التلاميذ ؛ فان ذلك لا يحضهم على الانتباه والتفكير ، بل يجعل كلاً ينتظر دوره فيأخذ في الاستعداد للإجابة عن سؤاله ، ثم يصرف باقي الوقت غير متنبه الى ما يلقيه المدرس من الأسئلة الأخرى على اخوانه التلاميذ

١٠ — يجب أن توجه الاسئلة الى الفصل كله لا الى تلميذ خاص . ثم بعد

أن يرفع التلاميذ أيديهم للإجابة انتخب منهم من تشاء حسب ما تقتضيه الأحوال ويعليه الحزم

١١ — يجب ألا يكون الجواب عليها مفهوماً من السؤال نفسه، أو مذكوراً فيه . فلا توح إلى التلاميذ أثناء السؤال أو عقبه بالأجابة للطلوبة ، كأن تشير بيدك إلى السبورة أو إلى الخريطة مثلاً

١٢ — يجب ألا تكون براءة الصيغة كالأسئلة الآتية : طول النيل هو — ؟  
الذي بنى الأهرام الأكبر هو — ؟ فتل هذه الأسئلة لقيمة كبيرة له ؛ ولكن هذا لا يمنعنا من أن نستعملها أحياناً تشجيعاً لتلميذ ضعيف ، أو استلفاً لآخر غافل ، أو لجرد التفسير في مجرى الدرس

١٣ — يجب أن تلقى بنشاط وثبات في أكثر الأحوال ، من غير تسرع واندفاع ، ولا سيما في أسئلة المراجعة والأسئلة التمهيدية . أما في الأسئلة الترييبية فيحسن أن يهمل التلاميذ لحظة أو اثنتين بعد السؤال حتى لا يؤخذ سائل على غرة منه فتفقده الدهشة شيئاً من قدرته على التفكير

١٤ — وكذلك يجب ألا تكون عقب الاخبار بالجواب عنها ؛ كأن تذكر أن الذي بنى الهرم الأكبر هو خوفو ثم تسأل عقب ذلك مباشرة عن الذي بنى هذا الهرم  
١٥ — وينبغي ألا تكرر السؤال الواحد مرات متتالية قبل أن يحاول التلاميذ الإجابة عنه، إلا إذا كان ثمة داع قوياً يدعوك إلى ذلك، لأن تكرار السؤال الواضح مرات عدة إنما هو مساعدة التلاميذ على عدم الانتباه والاضغاء ، أو اطلاق لهم أثناء تفكيرهم ومحاولة الإجابة

١٦ — يجب أن يلقى للمدرس السؤال على التلاميذ مظهرًا ثقتهم بقدرتهم على الإجابة . وترقبه لها ، ودعشته إذا لم يستطيعوها ؛ وهو في كل ذلك مظهر العطف عليهم ، يشعرهم أنه لا يريد بها إلا مصلحتهم ، لا إعجازهم أو تحقيرهم ، فيشجعهم على التفكير ويستنهض همهم إلى بذل الجهد فيه . أما إذا كان للمدرس

مظهراً قلة الاكتراث لاجابة التلاميذ محترماً لها ، فترت عزيمتهم وثبط ما بهم من  
همة وضعف شوقهم الى التعلم واهتمامهم بالتفكير . فروح للدرس ونفسه سرعان  
ما تتجلى في سلوك تلاميذه

### الاعطاء السائغة في الاسئلة

بما تقدم في شروط الاسئلة الحيدة تتجلى الاخطاء الكثيرة التي يقع فيها  
للدرسون عند سؤال التلاميذ

وتنشأ الاخطاء من محاولة للدرس أن يجعل طريقته مُحكمة إحكاماً يخرجها عن  
الحد المقبول ؛ فلاقتناعه بأهمية الاسئلة في التربية وضرورة العناية بها في التدريس  
يفرط فيها إفراطاً كبيراً يجعلها قليلة النفع وبذلك

(١) يصعب جزء كبيراً من الوقت في سؤال التلاميذ عن أمور تافهة أو  
واضحة كل الوضوح ، فلا تجد التلاميذ داعياً للتفكير والانتباه ، وبذلك يملون  
الدرس ، لانهم يرون أنهم لا يزدادون بمثل هذه الاسئلة علماً بأشياء جديدة ، أو  
ثباتاً من أشياء قديمة ، وسرياً ما يجدون لهم مجالاً للتحدث بعضهم مع بعض ،  
وللتشاغل عن الدرس

(ب) أو هو يحاول أن يستنتج من التلاميذ ما لا يستطيعون الوصول اليه بما  
لديهم من المعلومات القليلة ، فيكثر لهم من الاسئلة الصعبة التي فوق ادراكهم  
ويضع وقته بمحاولة استنتاج ما يجب أن يخبرهم بها إخباراً . وحجته في ذلك ترقية  
عقولهم ودفعهم الى التفكير ؛ والتفكير يجب أن يكون بما لدى التلاميذ من المعلومات ،  
والافانه يكون ادعى لياسهم وتثبيط همهم ، أو الى الظن والتخمين

٢ — ومن عدم تأكد للدرس عما يريد الوصول اليه بالأسئلة

فتكون المعلومات في ذهنه مختلطة مضطربة لأنه لم ينظمها من قبل ؛ ولذا  
يتردد عند القائه السؤال الواحد تردداً كبيراً ، فينقصه مرة ويزيد فيه أخرى ، أو

يسود فينير موضوعه ، وبذا يغلط الأمر على التلاميذ فلا يعرفون عما يجيبون . إن مثل هذه الأسئلة لا تحصر جهد الفكرى فى مجرى واحد ، بل تشتت لقله ارتباطها بعضها ببعض ، فيشعر التلاميذ أن المدرس سائر بهم فى تيهاء ، فيتمسفون فى الإجابة هم كما يتصف هو فى السؤال

٣ — ومن علم العناية بأعداد الدرس حق أعداده قبل التدريس

فلا يكون قد فكر كثيراً فى حسن سبك الأسئلة التى يريد القاءها ، ولا فى نقط موضوعاتها ، ولا فى ترتيبها . فتكون أسئلته تافهة مضطربة لا نظام فيها ، ولا غرض منها ، اللهم الا إضاعة الوقت على التلاميذ وعلى نفسه  
٤ — من قلّه خبرته بالتدريس ، وغبّن القاء الأسئلة خاصة

فكى يكون المدرس مجيداً لأسئلته ماهراً فى القائها عليه

١ ( أن يفكر فيها ويعدّها إعداداً تاماً قبل البدء بالدرس

٢ ( أن يحدد مادة الدرس الذى يسوى القاءه ، ويحلّله الى عناصره المختلفة ليتعرف أجزائه الهامة ويضع فيها عدداً كافياً من الأسئلة

٣ — أن يكون ملماً بمادة الدرس كله الماماً صحيحاً حتى يتسنى له أن يعرف المواضع الهامة التى يجب أن يسأل فيها من غير تردد ، وحتى يستطيع أن يحلّله الى عناصره الهامة

٤ — أن يكون ملماً بالجواب عنها تمام الالم

٥ — أن ينقد نفسه بنفسه متلمساً عيوبه لإصلاحها

٦ — أن يكون لديه قدرة على حسن التعبير حتى يصوغ أسئلته فى القالب المناسب

٧ — أن يكون مريع الخاطر ، شديد الحكم

٨ — أن يظهر مفعله بتلاميذه ويشجعهم على التفكير والاجابة . وهذا يستلزم منه صبراً وبشاشة حتى لا يثبط من همهم وينفرهم منه

### تساؤل التلميذ

يحسن أن يسمح المدرس أحياناً للتلاميذ أن يسأل بعضهم بعضاً عند نهاية بعض الدروس . فلهذه الطريقة فوائد كثيرة وإن كانت لا تخلو من الماعيب ، فلا شك في أنها تعبير نافع في طرق التدريس ينفي عن التلاميذ السأم ويزيدهم يقظة واتباعاً الى الدرس كي يتذكر كل منهم « قطعاً » يسأل غيره عنها اذا جاء دور التساؤل . والتلاميذ عادة تسأل أقرانها فيما تظنه هي صعباً ، فيتضح بذلك للمدرس ما هو صعب في نظرهم ؛ هذا وإن كثيرين من التلاميذ الذين عادتهم التهييب والسكوت قد يجدون جرأة من أنفسهم تمكنهم من الاجابة عن أسئلة أقرانهم أكثر من اجابتهم عن أسئلة المدرس نفسه ؛ وأهم من هذا كله انها قد تسودهم التعبير الصحيح للنظم عما في نفوسهم ولا سيما اذا كان ذلك باللغة الاجنبية التي يدرسونها أما ما أخذ على هذه الطريقة من الماعيب ، فهي : أنها قد تكون مضية للوقت ، لأن التلاميذ لا يحسنون السؤال ؛ وعادتهم أن يسألوا عن التافه أو الغامض أو غير المحدود ؛ ولكن ذلك لا يقلل من قيمة هذه الطريقة . فمن السهل على المدرس القادر علاج هذا العيب وما يترتب عليه في لحظات قليلة .

## الاجوبة

### ١ - أجوبة التلاميذ

إن علاقة أجوبة التلاميذ بأسئلة المدرس جلية ، فهي مكحلة لها ونتيجة منها . فإذا كانت أسئلة المدرس جيدة ، وطريقة تدريسه صالحة مماشية مع عقل التلاميذ ومقدرتهم ، كانت أجوبتهم عنها واضحة ، صحيحة كذلك . هنا وأن محاولة التلاميذ التعبير الصحيح عما تلقوه من المعلومات في دروسهم تزيد هذه المعلومات وضوحاً وتجعلها أبقى أثراً فتصبح جزءاً من أنفسهم .

فاجابة التلاميذ لاهل شأنًا عن أسئلة المدرس لهم ، لأن الاجابة للنظمة تقتضى منهم تيقظ العقل ، والتفكير ، وحسن التعبير عما في قلوبهم ، وحصر الانتباه في الدرس وهذه كلها أمور ترقى عقولهم وتقويه .

أن عناية المدرس باختيار أسئلته وصيغتها والقائها لاهيد التلاميذ فائدة كبيرة اذا كان لا يرضى بأجوبتهم العناية الكافية ، ولا يشعرهم بضرورة عنايتهم بها

فلطريقة التي يتناول بها المدرس أجوبة التلاميذ ويتصرف فيها ، أهمية كبيرة من حيث تشجيع التلاميذ على التفكير وحسن التعبير ؛ فان هذه الأجوبة إما أن تكون صحيحة من كل وجوها ، وإما أن تكون خطأ من وجوه كثيرة . وليست هذه ولا تلك تحتاج الى مهارة كبيرة وخبرة طويلة من المدرس . فالأولى تقبل لصحتها ويمدح المجيب بها تشجيعاً له على حسن اجابته ، والثانية ترفض من غير تثبيط لهمة الخطى ، أو تحقير له . أما الأجوبة التي يختلط فيها الخطأ والصواب ، فهي التي تحتاج في تناولها الى حذق وتجربة ، وفيها تظهر مهارة المدرس وحسن تصرفه . حتى المدرس الخبير نفسه كثيراً ما يجد نفسه مضطراً الى التفكير في أجوبة تلاميذه ليتعرف منهم طريقة تفكيرهم في الاجابة عنها ، ومصادر أخطائهم

وهذا ما يجب على كل مدرس أن يصله ، فأجوبة التلاميذ مهما تهمت ، وكثر ما فيها من الخطأ ، فلها جدرة بشيء من تفكير المدرس فيها وعنايته بها . فهي « رد فعل » عقل التلاميذ على السؤال للموجه اليهم ؛ وخطأهم فيها يدل للمدرس على سبب اساءة فهم التلاميذ للسؤال ، أو على أهمالم ، وجهلهم وخلق بالمدرس ألا يظهر التبرم والحنق على التلاميذ لأنهم يخطئون في الاجابة عن أسئلته ، بل عليه أن يتقبلها وهو رحب الصدر ، هادئ البال ، ما دامت في موضوع الدرس ، وما دام الخطأ فيها ناشئاً عن اخلاص ، لا عن اهمال ، أو مزاح . فان وجد في اجابتهم خطأ لم يرفضها كلها بل عليه أن يجتهد في تصرف أسبابه ، فيسأل المخطئ . أسئلة يتوصل بها الى معرفة أسباب ذلك الخطأ ويحاول رده الى الصواب على أنه يجب ألا تكون الأسئلة للموجهة لمثل هذا المخطئ كثيرة فيضيع بذلك جزء كبير من الوقت على الآخرين . وعلى المدرس أن يستعمل ما أوتي من الحزم ، وحسن التصرف ، في مراقبة أجوبة التلاميذ من حيث طرق الاجابة وآدابها كما يراقب الاجابة نفسها من حيث صحتها وأغلاطها

## ٢ - أسباب أخطاء التلاميذ

ترجع أخطاء التلاميذ في الاجابة الى :

١ - جهل التلاميذ بالموضوع . وهذا الجهل قد يكون ناشئاً من عدم اتقانه

التلاميذ الى ما أتى عليهم ؛ أو أن للمدرس لم يوضح درسه تمام التوضيح لهم .

٢ - سوء الفهم . وذلك ينشأ من عدة أسباب أكثرها من جانب المدرس ،

فلا بد من أنه يكون قد أساء القاء السؤال ، أو وضع صيفته ، أو خلط في شرحه فلم يرتبه الترتيب للعقول .

٣ - الظن والتخمين . وهذا كثير بين تلاميذنا ، فليس أسرع منهم

الى الاجابة على الرغم من تأكده من عدم معرفة الجواب الصحيح . فلا هو يحاول

التفكير لعله يصل الى شيء ولا هو يقر بسلام المعرفة ، بل يذكر إجابة قد يكون فيها وبين السؤال ما بين الحقيقة والكذب ، فيجيب من باب الخدس والظن لعله يصيب شاكلة الصواب ؛ وإما يذكر أشياء بعيدة عن الموضوع هرباً من السؤال ومداواة لجهله به . وهنا يحسن بالمدرس أن يكون شديداً مع أمثال هؤلاء حتى لا يعتادوا الإهمال والرياء والمكابرة والتقاء القول جزافاً ، وكلها رذائل متفشية في كثير من أوساطنا .

فالأجوبة الناشئة عن الخدس والرجم بالقول بليغة الضرر . فهي مقاومة بالألفاظ ، وليست تدل على فهم التلميذ لموضوع السؤال ، فقبول المدرس إياها يحط من قيمة سؤاله ومن تدريسه ومن قيمة شخصيته في نظر التلاميذ

٤ - الاهمال : فالتلميذ قد يكون عارفاً للجواب حق معرفته ولكنه لا يكلف نفسه مؤونة التعبير عنه بالدقة المرغوبة كسلاً منه أو إهمالاً . فيحسن ألا يترك مثل هذا التلميذ وشأنه بل يجب أن يضطره للمدرس الى الاجابة الجيدة التي في طاقته

٥ - التسرع : وهذا عيب طبعي في الاطفال جميعاً . فهم ميالون بفطرتهم الى الاندفاع في القول والعمل حسبما يخطر ببالهم ، وتعليه عليه غرائزهم .

### صفات الاجوبة الجيدة .

١ - يجب أن يكون الجواب صحيحاً من كل وجوهه : فان كان به شيء من الخطأ في المادة أو الصيغة ، فعلى للمدرس ألا يرفضه دفعة واحدة ويزجر قائله ويرميه بالكسل ، أو الغباوة ، بل يجب عليه أن يسير بالتلميذ حتى يرى موضع الخطأ بنفسه ، ويحسن أن يكون ذلك بمساعدة غيره من التلاميذ اخوانه . وجلي أن خطأ التلاميذ في أجوبتهم عن الأسئلة الاختبارية يكون منشؤه أنهم لم يفهموا الموضوع تمام الفهم أو لم يفهموه ولم يستقر في أذهانهم ، فتكون الفكرة غامضة مضطربة . فيجب أن يلاحظ المدرس ذلك فيفهمه للتلاميذ مرة أخرى .

أما خطأهم في أجوبتهم عن الأسئلة الترييبية فنشؤه الضعف في التفكير ، وفي القدرة على الحكم على الأشياء . فهذه الأسئلة تستلزم من التلاميذ ربط الأسباب بمسبباتها واستنتاج كثير من الحقائق العامة مما يذكره لهم للدرس من الحقائق الخاصة ، ومن الأمثال التي يضربها . ومما يكن ، فيجب على المدرس أن يتأكد كل التأكد من صحة سؤاله قبل أن يلقيه ويستوثق من أنه في مقدرة التلاميذ العقلية ، حتى لا يترك للتلاميذ مجالاً كبيراً للخطأ يكون هو السبب فيه

## ٢ — أن يكون وافيًا

فيجب أن تكون الاجابة شاملة لكل ما يقتضيه السؤال . فان كان بها قصفت للمدرس نظر التلميذ اليه ثم يدعو أو سواه الى تعرف مواضع النقص وتكميل الاجابة . كذلك يجب ألا تكون أكثر مما يستلزمه السؤال ، فكل ما خرج عن حد السؤال وجب حذفه ، وذلك بأن يكلف التلميذ أن يعيد ذكر السؤال ، ثم يستدرجه الى ادراك المطلوب منه .

٣ — أن يظهر فيه دلائل التفكير : ولذا يحسن بالمدرس أن يسمح للتلاميذ عند الاجابة بالوقت الكافي ليفكروا فيه ويعبروا عما في أنفسهم تعبيراً صحيحاً من غير بطء ، أو تكاسل ، ويجب ألا يرضى منهم إلا بأحسن جواب يستطيعونه ، وأن يشجعهم على بذل الجهد في دقة الابانة عن أغراضهم حتى يعتادوا التفكير الدقيق والتعبير الجلي . ويحسن أن يمدح من التلاميذ من يحاول بذل ذلك الجهد سواء أكان جوابهم صحيحاً أم شابه بعض الأغلاط . أما من يتسرع ويحجب بما لاعلاقة له بموضوع السؤال هرباً منه ، أو من يكون جوابه ليس إلا من قبيل الخلس ، أو ناشئاً عن قلة الاكتراث ، فيجب أن يرفض جوابه وأن ينال نصيبه من التأنيب الراجع ، بعد أن يظهر المدرس مصدر أخطائه ويبين له أسبابها . فالخطأ شيء والاهمال شيء آخر .

يلبغى على للدرس ألا يشجع التلاميذ على الاختصار في أجوبتهم على صيغة الكتاب وعبارته ، بل يجب أن يهتروا عن المعاني المطلوبة بعبارة من عندهم أنفسهم ؛ إذ هذا يحملهم على « تمثيل » مادة العلم ثم التعبير عنها بصيغ وعبارات هي نتائج تفسياتهم ، ومالك لهم لاعارية من سواهم . ويجب أن يعنى المدرسون بذلك العناية الكافية حتى تتخلص من ذلك التعلم السطحي المقيم الذى هو آفة التعليم الحاضر

٤ - أن تكون عبارات صحيحة لغة ، ومادة ، مرتبة ترتيباً مقولاً ، دالة على

الفرض منها . وليس يستنتج من هذا أن كل جواب مهما كان ثافهاً يجب أن يكون فى جملة تامة الأجزاء . ذلك ليس طبيعى ، لأن هناك أموراً كثيرة لا تقتضى الإجابة عنها الا « عبارة » لا جملة كاملة طويلة . وقد نشأت هذه الفكرة فى أول أمرها بين الباحثين فى التربية فى ألمانيا ، ثم انتقلت منهم الى إنجلترا ووصلت إلينا نحن عن طريق الكتب الانجليزية . على أن اللسان أنفسهم قد أقلعوا عنها الآن وأصبحت موضع استهزائهم . ومع هذا فان الإجابة بجملة كاملة لها مواضعها . لا سيما مع الضمار فى تدريس اللغة الانجليزية مثلاً . فلها تساعد على تعود الدقة فى التعبير وثبتت المعلومات فى أذهانهم . وتبين ان كانوا حقيقة فاهمين لما يقولون .

٥ - وهناك أمور أخرى يجب أن يراعيها المدرس . فيجب ألا يسمح لغير التلميذ المسئول بالإجابة ، فذلك أذى لحفظ النظام فى الفصل

٦ - وأن تكون الإجابة بصوت طبيعى واضح جلي يسمعه كل التلاميذ فى الفصل . وليس وضوح الصوت معناه ذلك الصراخ الفجائى ، الذى نسمعه من كثيرين من تلاميذ الفرقتين الأولى والثانية ولا يعنى المدرس بكفهم عنه

٧ - ألا يسمح للدرس للتلاميذ بالإجابة الجمعية إلا فى ظروف قليلة ، عند تعلم نطق لفظ جديد يخطئ فيه كثيرون منهم مثلاً

٨ — يحسن ألا يمتد للدرس أن يكرر الاجابة الصحيحة كما أنه يودم علم الانتباه لاجابة التلميذ للسؤال ، بعد إجابة التلاميذ ، فقرر ذلك أنه يودم علم ببل أى جهد العناية بأجوبتهم واثقائها لهم أن للدرس سيد كر الاجابة الصحيحة بعده فيتم الناقص ، ويصحح الخطأ . فيجب ان أن تكون أجوبة التلاميذ كاملة دقيقة بقدر ما تسمح به مادتهم وعقولهم ؛ ويجب أن يودوا من البداية يصححوا خطأها ، ويكملوا قصها بأقسطهم ، بإرشاد للدرس ان كان بها قص أو خطأ وفى الجملة يجب أن تتوافر فى الأجوبة الجيدة أربعة أمور : التفكير ، والصحة والكفاية ، وحسن التعبير والأداء .

### مضار الإفراط فى الأسئلة :

قد تستهوى الأسئلة وما لها من فوائد كثيرا من المدرسين فيمضون فيها كل للمضى من غير أن يعرفوا لم حداً يقعون بها عنده ، على أن مثل الأسئلة كمثل كل شئ صالح مفيد يجب أن يكون له حد . وقد تقدمت الإشارة الى أنه يستحيل على للدرس أن يستنتج من التلاميذ كل شئ ، فهناك أمور كبيرة لا مفر له من ذكرها سرداً ، فيجد نفسه مضطراً الى أن يتكلم هو والتلاميذ تصنى ؛ ولا يحسن به فى مثل هذه الأحوال أن يعطرم وإبلا من الأسئلة ، فيقطع عليهم اهتمامهم ولتتهم . فعند سرد الحوادث التاريخية ، أو وصف المناظر الجغرافية ، أو ذكر قصة ممتعة خلاصة فليس ثمت معنى لقطع صلات الدرس بأسئلة تافهة لا يستدعيها اللقاع ، فذلك يؤم نفوس التلاميذ ، ويحرمهم بعض سعادتهم وفائدتهم من الدرس ، وكثيراً ما تكون أمثال هذه الأسئلة مفسدة للنظام فى الفصل اذا لم يعرف من سألت كيف يجيب . فينبى أن تكون الاسئلة قليلة عند القصص ، والوصف ، وأحياناً عند الايضاح

## الايضاح

الايضاح في التربية هو جعل الشيء المعروف للتلاميذ معرفة غامضة مبهمة - واضحاً جلياً . ويكون يربط الأشياء والأفكار للمهودة للتلاميذ بالأشياء الجديدة التي هي موضوع الدرس ، حتى تصبح هذه ظاهرة بينة للذهن .  
فالمفروض فيه أن هناك شيئاً يعرفه التلاميذ ، ولكنها معرفة غامضة من بعض الوجوه . فالايضاح هو عملية إجلاء هذا المفروض وإزالته .

ففي الايضاح نستخدم للمعوم، والبسيط ، والمحدود الواضح ، عند التلاميذ لفهمهم به المجهول ، والمقعد ، والمبهم ، في نظرم . فكأننا نسير على قواعد التدريس الأساسية التي تقول بضرورة السير بالتلاميذ من المعوم الى المجهول ، ومن البسيط الى المقعد ، ومن المعلومات المبهمة الى الجلية المحدودة ، ومن المحسوس الى المعقول ومن السهل الى الصعب ففوائد الايضاح أنه :

يبين الغامض ويوضحه ؛

ويجعل الآراء والحقائق التي في نفوس التلاميذ « محدودة » فيكون تفكيرهم صافياً منظماً

ويجعل للمعلومات حيّة ، ذات قيمة ، يستطيع التلميذ أن يطبقها ويستفيد منها في دروسه الأخرى وفي الحياة العملية ؛

ويربط للمعلومات الجديدة بالقديعة السابقة ، وبذلك يبين الايضاح على تثبيت الدروس في الذاكرة ، وعلى استحضارها منها وقت الحاجة اليها .

ويساعد على تربية للملاحظة والتأمل في الأشياء والحوادث

ويجعل الدرس شائقاً جذاباً فيكون انتباه التلاميذ موجهاً اليه ؛ والانتباه أساس كل تعلم .

ويجعل للدرس وأثماً من فهم التلاميذ لما ألقى عليهم ، لما يستعمله من الوسائل للموضحة المختلفة للمهودة اليهم ، حسية كانت أو لفظية

## وسائل الايضاح

يكون الايضاح بوحدة أو أكثر من الوسائل الآتية : —

١ — العبارة

٢ — الأشياء نفسها التي تتكلم عنها

٣ — نماذج لهذه الأشياء

٤ — الرسوم والصور والأشكال وما إليها كالصور للتحركة ، والفانوس السحري وغيرها

٥ — التجارب العلمية

فوسائل الايضاح نوعان لفظية ، وحسية ( ٢ — ٥ ) . وقد اعتاد الكتاتيبون في التربية أن يفاضلوا بين الايضاح بالعبارة والايضاح بالوسائل الحسية ، وأن يفاضلوا الثانية دائماً على الأولى . والواقع أن كليهما سواء من الوجهة النفسية ( السيكولوجية ) . فالفكرة يستثيرها اللفظ كما تستثيرها الأشياء نفسها سواء بسواء ، على أن الايضاح بالعبارة يمتاز على غيره بأمور كثيرة .

فهو أسرع ، وأسهل ، وحرية للدرس فيه أطلق وأوسع . ولقد يكون في أحيان كثيرة أوقع في النفس وأجلى للنامض .

ومع ذلك فإن لكل نوع من وسائل الايضاح السابعة مميزات الخاصة به . ولكل موضع ، إذا أحسن استعماله فيه كان أفيد من سواء وأقرب إلى الغرض . فالايضاح بالوسائل الحسية أئزم ما يكون للأطفال الذين لم تتكون في نفوسهم للمعاني الكاية تكوناً حَقاً صحيحاً ؛ في حين أن العبارة تكفي في كثير من الأحيان للبالغين الراشدين الحاصلين على الأفكار والمعلومات الكافية

## ١ — الايضاح بالعبارة

كثيراً ما يسمى التلاميذ فهم المدرس بطبيعة العلاقة التي بينهما ، فإن ما يكون واضحاً سهلاً في نظره يكون في كثير من الأحوال غامضاً عليهم ، بعيداً

عن متناول ادراكهم . فاللغة نفسها ، وهى وسيلة التفاهم بين الانسان والانسان قد تكون سبباً في سوء الفهم فتستوقف البتدى . وتحيده ، لأنه فهم من الالفاظ والعبارات شيئاً ، وأراد للدرس شيئاً آخر . فمئذ يكون للايضاح شأن كبير في تبين ما غمض عليهم

ويشترط في الايضاح العبارة أن تكون الامثال التى نضربها والتشبيهات وغيرها مما يعرفه التلاميذ معرفة صحيحة كاملة والتوضيح بالعبارة يكون :

( ١ ) بضرب الأمثال السكثيرة للتنوع في قواعد القواعد ، والرياضة والجغرافية وغيرها ، لتفهم قاعدة غامضة ، أو قانون غير واضح ، فكل مسألة حسابية ، وكل تطبيق نحوى ليست الا أمثالا تضرب لتوضيح قاعدة عامة . كذلك اذا أردت أن تبين في الجغرافية أن البلاد الجبلية معاقل للحرية تضربت أمثالا بالحبشة ، وسويسرة ، واليونان .

وانك لتحس بذلك نفسك عند درسك لأدب اللغة العربية مثلاً . فان أمثالا كثيرة من الشعر تعرض عليك لتبين حالة في عصر من العصور ، فان كان اختيار هذه « الأمثال » جيداً تكوّن في نفسك فكرة جلية واضحة عن حال الشعر في العصر الذى تدرسه ، وبلونها يبقى كلام الكتاب أو للدرس غامضاً غير واضح للنفس .

والدرس في كثير من الأحوال قد يوضح للنفس نفسه بالقاعدة العامة ، أى يوضح الجزء بواسطة الكل . والأمور في ذلك متوقف على أيهما أوضح في ذهن التلميذ ، فاذا حار تلميذ في مسألة هندسية أو حسابية ، ونبهته الى أنها تحل بنظرية كذا ، أو قانون كذا اتضحت له للمسئلة مباشرة . ذلك الى أن التطبيق نفسه في آخر كل درس درسته بالطريقة الاستقرائية ، إنما هو زيادة في توضيح الامثال التى استعملتها من قبل وتمكين للقاعدة نفسها

( ب ) بالتشبيه والقياس — كتوضيح نسبة حجم الأرض الى حجم الشمس بتشبيه الأولى بالحصة والثانية بكرة القدم ، أو بتشبيه « استكهلم » « بالبنديقية » و « سولنجن » الألمانية « بشفيلد » الإنجليزية . على أنه يجب أن نحترس عند مثل هذا التشبيه من أن يكون كلا البلدين مجهولاً للتلميذ . اذ لا بد في هذا أن يكون للمشبه به معروفاً معرفة تامة والا كان الايضاح مجرد أقوال لا أثر لها في النفس . و « التشبيه » نفسه لا يرد به الا زيادة الايضاح والتأثير . كما تقول فلان « طويل كالنخلة » ، أو « ضخم كالجليل » . كما أن المجاز والاستعارة والأمثال والحكم كلها تدخل في هذا الباب

( ج ) بالوصف — فان وصفك الشيء وصفاً دقيقاً حتى يصبح حياً قائماً في ذهن التلاميذ ، من خير ما يمينهم على استجلاء الغامض وتكوين صورة عقلية صحيحة عن الموصوف .

( د ) بالقصص وسرد الحوادث التاريخية وغيرها — فهي تزيد للموضوع وضوحاً . فعند شرحك الغابات الأمستوائية مثلاً تستطيع أن تستعين على ذلك بالوصف الجيد ، وبذكر بعض ما حدث للكاشفين والرواد من الحوادث المختلفة وما عانوه من المشقات في اجتيازها . وأنتك تستطيع أن تنفث في تدريس التاريخ روحاً جديدة وتكسوهيكاه المعظمي لما وتجري فيه دعماً نابضاً اذا أدخلت فيه كثيراً من الحوادث الحقيقية ومن الوصف الجيد ، وذكرت أمثالا مما قال الناس وكتبوا عن تقسيم وطرق معيشتهم في العصر الذي تدرسه . ويشترط فيما تذكر من قصص أو حوادث أن تكون موضحة فعلاً لما تقول . أما مجرد ذكرها من باب التفتير والتشويق فهذا شيء آخر غير استعمالها كوسيلة ايضاح .

## ٢ — الایضاح بالاشياء نفسها

لا شك في أنه اذا أمكن للدرس أن يحضر الى الفصل الأشياء التي يتكلم عنها

كان ذلك خيراً في كثير من الأحوال ، مادام لا يخل بنظام الفصل ولا يستثير فيه حركة غير عادية فإن الحواس المختلفة تشترك كلها أو أكثرها في ادراك الشيء على حقيقته ، وتكوين فكرة صحيحة واضحة عنه ، وبذلك تثبت في الذهن بسرعة ، في حين أن الايضاح بالعبارة يستلزم تكراراً كثيراً قد لا يفتح الأصوره مبهمه موشه ، فإذا أسف بعد ذلك بالشيء نفسه لزداد للوضع جلاء وحياء . على أن احضار ذوات الأشياء ليس ميسوراً ، ولا مستحسنًا في كل حال من الأحوال . فعلى المدرس أن يراعى التوقو والحرص في استحضارها لاستعمالها كوسيلة من وسائل الايضاح والا أفسد عليه نظام الفصل وجر على نفسه متاعب هو في غنى عنها

### ٣ - الإيضاح بالتماوج

ولكن كثيراً ما يكون إحضار الشيء نفسه الى المدرسة مستحيلا ، فامك لا تستطيع أن تجر الى الفصل الحرم الأكبر أو القناطر الخيرية ، أو فيلا ، أو غزاة . ولكن يمكننا أن نستبدل بذلك نماذج له . وفائدة هذه النماذج أنها بحسبة ذات ثلاثة أبعاد طول وعرض وسمك ، فهي تبين الشيء الذي تمثله بياناً يكاد يقرب من الحقيقة ، ويمكن رؤيتها من نواح مختلفة ، فهي ليست الا صورة مصغرة تبين أهم معالم الشيء الذي تمثله . فبالنماذج تستطيع أن تبين أشكال الأودية ، والصخور ، وما يطرأ عليها من تعرية وتأكل ، كما تستطيع أن تبين شكل منازل اليابان ، وبيوت الاسكيمو ، وشوارع مدينة البندقية ، ومراكب الفينيقيين ، والقناطر الكبيرة الحديثة ، وأنواع الطيارات المختلفة وهكذا .

فالنماذج لا يمكن أن يستغنى عنها في دروس الأشياء والجغرافية ، والتاريخ الطبيعي والعلوم . وفي أحوال كثيرة يكون للنموذج من الأثر مالميس للشيء نفسه . فقد يكون « الأصل » يبرأ ضخماً فلا تشمل العين بنظرة واحدة ، أو صغيراً جداً معقداً كثير التفاصيل وبذلك لا يكون واضحاً للوضوح الكافي . فبالنماذج تصغر الكبير وتكبر

الصغير وتبسط للعقد . ولكن يجب أن يلاحظ للدرس ان النماذج التي يأتي بها اما هي لتوضيح درسه ؛ فهي وسيلة لا غاية ، ولذا يجب أن تكون واضحة لا تستلزم هي شرحاً أو إيضاحاً حتى لا يشغل المدرس والتلاميذ بها عن موضوع الدرس نفسه ؛ ويجب كذلك ألا تكون كثيرة التفاصيل والتعقيد . فليس من المستحسن أن تكون صورة مصغرة متقنة كل الاثتان تبين كل شيء في الأصل الذي تمثله . فقد يكون النموذج خطأ في بعض تفاصيله ولكنه مع ذلك ذا فائدة عظيمة لأنه يبين معالم الشيء الكبرى أتم تبين ، فتتضح للتلاميذ وتشكون بها عندهم فكرة صالحة عن الدرس المقصود بالذات . فقبل أن نعد نموذجاً يجب أن نسأل أنفسنا عن غرضنا منه ، وهل هو يبين حقاً الشيء الذي يراد توضيحه ، وهل يمكن الاستغناء عنه ؟ على أن للمدرس قد يقصد أحياناً أن يكون النموذج موضوع الدرس نفسه فيستغرق فيه الوقت كله . هذا شيء آخر . فهو لم يقصد به أن يكون وسيلة إيضاح اذن ؛ ومع ذلك فان هذا النوع من الدروس يجب ألا يعتمد عليه كثيراً حتى لا يكون للمدرس تحت رحمة النماذج التي يصادفها ، فن المدرسين من يختار الدرس لوجود نماذج وصور ، أو شرائط سينمائية يستطيع الحصول عليها . فكان وجود هذه الوسائل الإيضاحية هو الذي يتحكم في اختيار الدرس .

#### ٤ — الإيضاح بالصور والرسوم

يكون ذلك بالصور المختلفة من شمسية وغير شمسية وبالأشكال ، والخرائط ، وبالرسم على السبورة أو غيرها كعرض صور عظماء الرجال من فاتحين ، ومختربين وعلماء ، وكصور الحيوانات ، والنباتات المختلفة ، وغيرها كالأشكال الجغرافية ورسوم الآلات والمصانع وما إليها .

وينبغي أن نلاحظ في هذه الصور والرسوم ما يأتي حتى تكون وافية بالفرض منها :  
(١) يجب أن تكون كبيرة واضحة حتى يراها كل التلاميذ ويستفيدوا منها

(ب) أن تكون كذلك صحيحة بقدر الامكان

(ج) ألا يكون فيها كثير من التفاصيل والتفاصيل التي تجعلها غامضة غير مهوشة

(د) أن تكون ناطقة دالة على ما يريده منها ، فلا تستلزم هي ايضاحاً وتقتضى شرحاً . فلا فائدة من ايضاح غامض بما هو أشد منه غموضاً .

(هـ) ألا تكون كثيرة العدد . والا فان الدرس يكون أشبه بمرض صغير، فيتم التلاميذ بالصور لا بالدرس . فيجب ألا تستعمل وسيلة من وسائل الايضاح الا اذا كنت وأنتا من أن التلاميذ في حاجة اليها ، وأن الدرس نفسه يستلزمها حقيقة لتوضيح نقطة غامضة مبہمة أو لزيادة ثبوتها في الذهن . وخير لك أن تسأل نفسك عند استعمال وسيلة من وسائل الايضاح عن النقطة أو الموضوع الذي تريد أن توضحه وتعرف بالضبط هل هو غامض في نفوس التلاميذ حقاً أم لا (و) أن توضع في المكان المناسب حتى يراها الجميع من دون مشقة أو عناء .

(ز) وأهم من هذا كله ينبغي عدم اظهارها الآ عند الحاجة «النفسية» البها، وذلك عند شعور المدرس بأن الدرس لا يزال غامضاً في أذهان التلاميذ، وأن الصورة أو غيرها تساعد كل المساعدة على إجلاء هذا الغموض ؛ فنحن نرى ان يكون لها الأثر المطلوب . وهذا الشرط وما قبله ينطبقان في الواقع على وسائل الايضاح كلها من صور وغيرها .

إن خير الصور والرسوم هي التي يقوم صمليها للمدرس نفسه على السبورة أو غيرها أمام التلاميذ أثناء الدرس ، فيستطيعون رؤية الشكل أو الخريطة تتكون أمامهم وتتسأ خطوة خطوة ؛ ويكون اقتباههم مقصوراً على النقطة التي يشرحها المدرس فتتضح لهم . ثم كلما تقدم الدرس خطوة زاد المدرس في الشكل ما يوضح تلك الخطوة ، وهكذا حتى يتم الشكل فيراه التلاميذ وحدة كاملة تبينهم على تمام الفهم ، فتزداد بذلك المعلومات وضوحاً وثباتاً في أذهانهم . ولاحظ أن التلاميذ

الصغار لا يستطيعون فهم الخرائط الجغرافية العادية بسهولة كما تفهمها أفت . فان ذلك يستلزم خيالاً وخبرة بالرسم ، لا يحصلون عليها الا بعد تدريب طويل . فالأشكال السريعة التي ترسم على السبورة ، أو الأشكال التخطيطية المكبرة المرسومة على الورق أوقع في نفوس التلاميذ وأكثر توصيحاً للدرس لانها تصرف الذهن مباشرة الى الأجزاء الغامضة فتوضحها ؛ ويجب أن نتذكر أن ما هو غير متقن في نظرك قد يكون كافياً لتوضيح الغامض للتلاميذ الصغار ؛ وليس يفهم من هذا تقليل العناية بالخرائط وعدم الاستعانة بها ، وإنما اختيار الملائم منها الذي يوضح الدرس فعلاً .

ومع ذلك فان صوراً صغيرة كالتي في طهر « البطاقات البريدية » ( كرت بوستال ) لها فائدتها ، بأن توزع على التلاميذ ليروها ويستوضحوا بها ما يريد المدرس ايضاحه . وهنا يجب أن يعنى بنظام فصله عناية خاصة ؛ كما يجب علم الأكتار منها خشية أن يتجه انتباه التلاميذ الى ناحية أخرى غير الدرس

ولعل خير طريقة في الايضاح بالصور هي استعمال : « الصور المتحركة » والفاوس السحري ، و « الستريكوپ » . ولا سيما « الصور المتحركة » فانها قد أدخلت حديثاً في كثير من المدارس في أوروبا وأمريكا ، وفي مصر أيضاً ووضع لها كثير من « السرائط » في العلوم المختلفة كالجغرافية ، والنبات ، والحيوان ، والتاريخ ، وعلم الصحة ، والأشياء ، والطلب ، والعمليات الصناعية المختلفة وغيرها ، فكانت من خير ما يبين الغامض ، ويثبت الواضح في نفوس التلاميذ ويسبغ عليه روحاً جديدة تجعله يكاد يكون حياً ، فيرون أمامهم الحوادث التاريخية واقعة مشاهدة ، وللناظر قائمة كما هي في الطبيعة : من جبل شاهق ، وسيل دافق ، وسباع في عرنها ، وزواحف في جحارها ؛ كل تحيط به بيئته الطبيعية التي نشأ فيها ونما ، فبذا تصبح العلاقة التي بين الكائن وبين نظم معيشتة ، وطرق معيده ، واستخدام أجزائه المختلفة في الصناعة أو التجارة . ولا شك أن السينا خير من يقص حكاية طويلة ، أو يسرد حادثة معينة ، أو يزود الانسان بالأخبار

والحوادث الجارية في بلدان العالم ، أو يصف منظراً طبيعياً شائعاً .

**المسألة :** فيما تقدم من الكلام في الصورة يتضح أن المقصود هو الصورة التي تمثل الحقيقة كما تبدو للرأى فلا تدع مجالاً لخياله ، ولا توحى إليه بأكثر مما فيها . ولكن أمثال هذه الصور تكون كثيرة التفاصيل عادة أو تكون مرسومة من جهة خاصة حسب قوانين للنظور فتبدو غريبة لغير الخبير بها ، وعندئذ لا تقيد للدرس في الايضاح . ولذلك وجدت عدة درجات من الصور فترسم ، لا بطريقة تصوير للنظر الحقيقي أتم تصوير ، ولكن بطريقة تجعلها أقرب الى تأدية الغرض الذي تستعمل فيه ، فتبسط تبسيطاً مختلف الدرجات . فإذا كانت الصورة لا تمثل الا قطعاً خاصة من الأصل ، نسميها شكلاً لا صورة . كالأشكال التي ترسم لايضاح التجارب والأجهزة الكيميائية ، أو الطبيعية ، أو الجغرافية وغيرها . وليست الخرائط العادية سوى أشكال . وكما صغرت الخريطة كانت أقرب الى الشكل منها الى الخريطة . وقد لا يكون بين الشكل وبين الفكرة للراد تصويرها الا علاقة بعيدة جداً . كالمستعيات التي ترسم لتدل على مقدار الصادر أو الوارد أو الناتج من الفلات المختلفة ، في الجغرافية مثلاً .

« فالأشكال » توحى الى اللزء بأفكار كثيرة ليست فيها فعلاً ، فيملأ خياله الناقص منها . وفائدتها أنها توجه الفكر الى النقطة للراد ايضاحاً وحدها ، وتحصره فيها . فتتضح له تمام الوضوح . على أنا في كثير من الأحوال نحتاج الى الشكل والصورة معاً ؛ فنبدأ برض الصورة حتى تتكون عند التليذ فكرة غامضة طبعاً — عن الموضوع — ثم نأخذ في توضيح هذه الفكرة بالأشكال المختلفة ، ثم نمود فنظير الصورة حتى يدرك التليذ أن ما كان غامضاً عليه قد اتضح ، ولكي يضم الأشكال المختلفة التي عرضت عليه بعضها الى بعض . فكأننا باستعمال الأشكال نسير من السيط الى اللعقد ، وباستعمال الصور نسير ( عادة ) من السهل الى الصعب ؛ والبسيط والسهل ليسا شيئاً واحداً .

وتستعمل الأشكال كثيراً في توضيح المقادير والكميات المختلفة وتقرئها الى  
الذهن - بواسطة الأشكال الهندسية : دوائر أو مستطيلات أو مربعات تكون  
نسبتها بعضها الى بعض كنسبة الأصول التي يراد توضيحها . فتوضح نسبة القارات  
أو المحيطات بعضها الى بعض برسم مستطيلات بينها مثل هذه النسبة ، وكذلك  
يوضح كل نوع من صادرات بلد ما أو وارداته الى مجموع الصادر أو الوارد ، أو الى  
صادرات البلاد الأخرى كلها أو وارداتها . وأمثال هذه الأشكال وحدها لا  
توضح النسبة المطلوبة تمام الايضاح ، وإنما توضحها بشكل عام ليس الا . فالعين  
البشرية لا تستطيع أن تحكم بشيء من الدقة على نسبة أشكال هندسية متقاربة  
بعضها من بعض . فمن الصعب أن تقول كم مرة تحتوى دائرة كبيرة على دائرة  
صغيرة مرسومة بجانبها أو فيها . وتلك حقيقة نفسانية لا شك فيها . لذلك كان  
استعمال الأشكال الهندسية وحدها في الايضاح غير ذى فائدة كبيرة . فيحسن أن  
يقرن كل شكل هندسى بالرقم المراد تمثيل نسبته الى غيره ؛ أو يقسم الشكل الى  
وحدات متساوية ، أو مضاعف لأصغر وحدة منها .

### السينما والتعليم

انتشرت السينما انتشاراً كبيراً في الأقطار المتمدينة وأصبح يشق دورها آلاف  
كثيرة من الناس ولعوا بها أيما ولوع ، لافرق في ذلك بين الكبير منهم وبين الصغير ؛  
فأصبح لها من جرأ . انتشارها وولوع الناس بها شأن كبير لفت أنظار للفكرين  
والمصلحين كما لفت أنظار الحكومات نفسها الى ما لها من التأثير في نفوس الشباب  
والصغار . فهذا التأثير قد يكون صالحاً للفرد وللجماعة أو مضرراً بهما أبلغ ضرر ؛ حتى  
أنه قيل أن « السينما » أصبحت مشكلة اجتماعية من مشاكل اليوم تتطلب قسطاً  
كبيراً من الاهتمام الجدى .

فالمصدر المتحركة أثر عميق في الحياة العقلية والخلقية لآلاف مؤلفة من الناس .

وهذا الأثر العميق راجع الى أنه « لا شعورى » يشكل سلوك الناس ويوجه صوب الخير أو الشر من حيث لا يدرون . فتأثير الصور يتم بطريق الاستهواء أو الایحاء . ومعلوم أن قابلية الاطفال للاستهواء كبيرة ، وبخاصة اذا كانوا بمجتمعين ، وكان الموضوع أو المنظر مثيراً للمواقف والافعال . لهذا فكر المربون فى استعمال السينما كطريقة من طرق التدريس ، وكوسيلة من وسائل الايضاح .

والسينما وظائف ثلاثة : (١) التعليم (٢) والدعاية (٣) والاستجمام والراحة . والوظيفة الثالثة هى الغالبة على الاثنين الآخرين عادة . فالناس تغشى دور الصور المتحركة طلباً للهو والتسلية ، لا ليتعلموا منها مايجب ان يتعلموا . والحكومات والافراد تتخذ شرائط الصور المتحركة الآن وسيلة للدعاية ونشر الدعوة الى الاقبال على أشياء ، والامتناع عن أخرى .

وأما من حيث هى وسيلة للتعليم بمعناه الخاص فقد أخفقت اخفاقاً كبيراً . وذلك يرجع الى :

(١) أن الجمهور الذى يذهب الى السينما قليل الدراية بالتاريخ ، والتاريخ الطبيعى ، والجغرافية وغيرها ، فليس لديه للمعلومات الاساسية التى تمكنه من فهم ما يعرض عليه ، وبذلك فانها لا تثير فيه الشوق والاهتمام .

(٢) أن « الجو » الذى تعرض فيه الشرائط التعليمية ليس جو تعليم . فعرض شريط علمى بين رواية مؤثرة ، وأخرى مضحكة ، لاقية له ولا تأثير .

(٣) أن عرض الشرائط العلمية يجب أن يتقدمه كلام أو محاضرة عن موضوعها . ولقد تألفت فى بلاد الانجليز جماعة من الاختصاصيين وغيرهم للقيام بأبحاث وتجارب فى تأثير السينما واستخدامه فى التعليم فأتضح لها ما يأتى :

- (١) أن الأطفال الذين يميلون الى الاشرطة العلمية والتهذيبية قليلون جداً
- (٢) أن الأطفال الذين من بيوت راقية أميل الى هذه الشرائط من غيرهم .
- (٣) الاشرطة العلمية التى تقتضى شرحاً تمهيدياً لا قيمة لها اذا عرضت وسط « برجرام » مختلط للكبار والصغار

فلكي يكون استخدام السينما مثمراً يجب فصل الأشرطة العلمية فصلاً تاماً عن تلك التي يقصد بها التسلية ، أو السعاية .

لهذا أدخلت آلات السينما في كثير من المدارس الأوربية والمصرية لتعين المدرس على التعليم والتلميد على الفهم ، وأصبحت في كثير منها قطعة لازمة من أثاث المدرسة ووسائل الإيضاح العادية . ولقد ساعد على استخدامها التحسن الذي أدخل على الآلات نفسها قتل الخطر من استعمالها ، وسهل توقيف الآلة عند أية صورة كانت اذا رأى المدرس لزوم ذلك لزيادة الشرح والتوضيح .

على أن الفائدة التي كانت مرجوة منها — كطريقة جديدة في التعليم — لم تتحقق ، ولم تظهر التجارب التي عملت الى الآن أن كثرة استعمال السينما يكون أنجح من الطرق الأخرى العادية .

أما استعمالها أحياناً ، كوسيلة إيضاح ، في الجغرافية أو التاريخ ، أو الصناعة والعلوم فلا شك فيه فائدة كبيرة لما تفيضه على المدرس من الحياة والقوة .

### أنظار الأكتار من وسائل الإيضاح :

الإيضاح كثيره من الوسائل المختلفة لا يخلو من أضرار اذا أسئ استعماله .

١ — فالمدرس اذا أكثر من وسائل الإيضاح يجعل المدرس « معرضاً » أو سوقاً من الأسواق ؛ فيهم التلاميذ بتلك الوسائل نفسها ويحملون موضوع المدرس نفسه والفرص الأصلية من الوسائل .

٢ — قد يعنى للمدرس باقتان وسائل الإيضاح الى درجة تجعل لها قيمة في نفسها ، كالغنايه باقتان رسم الخرائط على السبورة أو الورق بتشكيل الخط العربي وتركيبه ، واقتانه ، وكثرة التلوين ، ورسم الأطار مما يلفت نظر التلاميذ عن الرسم نفسه .

٣ — قد تستير وسيلة الإيضاح أفكاراً في ذهن التلاميذ لا علاقة لها بالمدرس مطلقاً .

٤ — يجعل الإيضاح الدرس شائعا ، ولكن استثارة الشوق في غير موضعها لا تقيد التلاميذ شيئا من حيث حسن فهم الدرس .

٥ — أن الأمثال والتشبيهات والاستعارات التي نستعملها كثيراً ما يتقيد بها التلاميذ . فكلنا نعرف ما حدث لزيد وبكر وعمرو ، في كتب النحو وللأبيات التي تمثل بها في البديع والبيان .

٦ — وفوق هذا كله أنها تمنع التلاميذ من استعمال خيالهم . فلا يتصورون بعين عقولهم ما يمرض عليهم ، فيملأون الناقص و يفيضون على المهيكل دماً ولحماً . وتربية التخيل وتدريبه من أهم ما يجب العناية به في التربية العقلية الصحيحة .

أن ذكر هذه المضار السابقة يجعل للدرس معنى العناية الكبيرة في اختيار الأمثلة ، والتشبيهات ، وتنويعها ، وأن يفكر في عدم الافراط في استعمال وسائل الأيضاح خشية الاضرار بتخيل التلاميذ وحصره في دائرة ضيقة .

**والخاتمة** — أنه يجب ألا يكون ثمت إيضاح الا حيث تكون صعوبة في فهم الدرس أو غموض في الشرح تشعر به التلاميذ ، وتحس أنت به كذلك . أن وسائل الأيضاح لا قيمة لها في نفسها وإنما قيمتها في نفس التلاميذ وفي تبين الغامض عليهم . يجب أن تحترس من الأكثر من وسائل الأيضاح المادية حتى لا تقلل بذلك من الظروف التي تساعد على اتساع خيال التلاميذ وتدريبه . وإن استطعت أن تأخذ التلاميذ الى رحلات مدرسية لزيارة بعض الأماكن والمتاحف التي تزيد معلوماتهم ثباتاً وإيضاحاً فافعل ؛ فهذا يكسبهم خبرات قيمة ، ويعرفهم موضوع الدرس عن كثب ، ويتلقونه من الطبيعة نفسها فلا ينسونه فيما بعد . وأن المدارس لتحسن الاحسان كله وتتوهم بفسط كبير من تربية تلاميذها تربية صحيحة اذا عنيت عناية جدية بتنظيم هذه الرحلات المدرسية وجعلها مفيدة حقاً لا وسيلة للتلهي واللعب العقيم . فقبل أن تذهب التلاميذ الى رحلة ما يجب أن يكونوا قد ألموا ببعض الأخطاء بما هم ذاهبون الى رؤيته ، حتى يتكون لديهم شيء من الشوق والاهتمام ويعرفوا ما الذي

يجب أن يلاحظوه ويوجهوا انتباههم اليه . أما اذا أخذوا اليها وهم على جهل تام بما سيرون فلا يستفيدون شيئاً يتناسب مع الوقت الذي صرف فيها ، والجهد الذي اتق وذلك لأنهم مضوا اليها وغيرونها « مقفلة » فلا يرون فيها ما يستحق الرؤية ويعودون من رحلتهم كما ذهبوا اليها .

أما الرسوم والأشكال التي تعرضها فارسمها أنت ما استطعت ؛ ولتكن كبيرة واضحة . أما عند الإيضاح بالعارة فراع الاكثار من ضرب الأمثال المختلفة شكلاً وموضوعاً ، واحذر من أن تقتصر على شكل واحد من الأمثلة فتستظهره التلاميذ أو تسير أنت على منواله ويقتصرون هم أيضاً على هذا النوع وحده من الأمثلة في كل حين .

## السبورة

أصبحت السبورة الآن خير معين للمعلم على التعليم الصحيح . فعليها يستطيع أن يوضح كثيراً مما غمض على التلاميذ واستصى عليهم فهمه ، ولا سيما ان كان المعلم يراعى رسم الأشياء وتصويرها على السبورة بنفسه أثناء القاء الدرس . هذا ، وهو في حاجة متكررة الى اثبات الكثير من الأنفاظ ، والعبارات ، والحقائق على السبورة حتى يراها التلاميذ ، فتشترك في الفهم حاستان بدلاً من حاسة واحدة ، وتنطبع صورتها كبيرة واضحة في أذهانهم فيكون ذلك أدعى الى سهولة وعيها وسرعة تذكرها واستحضارها .

ان السبورة كثيراً ما تكون مرآة صادقة تنعكس عليها أعمال المدرس من ترتيب ودقة ، وحسن طريقة ، وتنجلى عليها مهارته وما يبذله من الجهود . فبالعناية بالسبورة يمتاز مدرس عن آخر . فالمدرس السريع المندفع في أعماله تراه لا يكتنب على السبورة الا أحياناً ، وأن فعل كان ذلك بغير نظام أو ترتيب ما ، فترى « الكلام » مكتوباً طبقات بعضها فوق بعض ؛ في حين أن المدرس البطيء ،

أو من لم يحسن إعداد درسه يستغرق في الكتابة عليها وقتاً طويلاً ، ليجد بذلك مجالاً للتفكير غير مكثرت لما يفقده التلاميذ من وقته الثمين . فلتكن قطعة الطباشير دائماً حاضرة لديك ، ولتكن أنت على استعداد لاستعمالها ، للرسم والكتابة ولا تهيب لأن خطك ورسمك ليسا كما تشتهي أن يكونا .

والحق أن الكتابة والرسم على السبورة ليسا من الأشياء الهينة على كثير من المدرسين المبتدئين ، فيحسن بكل مدرس أن يعود نفسه أيهما ويتمرن على الرسم والكتابة السريين الواضحين . قبل أن تبدأ الدرس لاحظ أن السبورة نظيفة ، ثم عند الكتابة قبض قلم الطباشير سهلاً ثابتاً ، ولا تك قريباً جداً من السبورة عند الكتابة عليها ، ولا تول ظهرك التلاميذ طويلاً فتجذب عنهم ما كتب ، وتبنيهم لم فرماً يخلون فيها بالنظام . ثم لا تخاطب الفصل وأنت تكتب على السبورة ، اذكر أنك تكتب على السبورة ليرى التلاميذ ، حتى الذين في آخر الفصل — الكتابة . فليكن خطك عليها اخن واضحاً جلياً يستطيع أن يقرأه آخر تلميذ في الفصل من غير إجهاد لنظره ومن غير أن تستغرق في ذلك زمناً طويلاً . ولتكن كتابتك مرتبة منتظمة خالية من التعقيدات ، تسير مع الدرس أولاً فأول حتى لا تضطر إلى أن تكتب في رأس السبورة ما يجب كتابته في آخرها ، وذلك لأنك قد ملأت كل فراغ فيها ، ولم يبق إلا ما تركته في أعلاها . ويحسن أن قسم السبورة إلى قسمين غير متساويين لتكتب في القسم الأيمن وهو أكبر القسمين ، وارسم أو وضع أو أجز العمليات الحسابية في القسم الأيسر وحده . وإذا ارتأيت أن الدرس يستلزم أيضاً كبيراً بالرسم أو غيره فأعدد سبورة أخرى إضافية وضعها حيث يراها كل تلميذ في الفصل من غير إجهاد لنظره ، أو اضطراب إلى التنقل من مكانه . ولا تنس أن التلاميذ في أعمالهم الكتابية يتأثرون بنظامك ونظامك في الكتابة على السبورة ، كما تتأثر بها حالتهم النفسية من حيث اضطراب الفكر وتهوشه .

وليس يقصد بالعناية بنظافة الكتابة والرسم وحسن ترتيبها على السبورة شدة  
 للبالغة في تلك العناية وتضييع وقتٍ طويلٍ في التأق في الرسم والخط . فليس من  
 الضروري أن يكون كل ما ترسمه على السبورة متقناً كاملاً ، اذ المقصود ايضاح  
 الفامض لا اظهار المقدرة على الرسم والخط الجميل . ان كثيراً ما تكون شدة عناية  
 المدرس بتجويد الشكل واقائه على السبورة وسيلة تشغل التلاميذ عن الانتباه الى  
 الدرس ، بالتأمل في الشكل مجبين ومستحسنين ، وذلك يؤدي الى فساد النظام في  
 الفصل . فاذا اقتضت الحال رسم شكل متقن فلترسمه على قطعة كبيرة من الورق  
 الخاص بالرسم حتى تستطيع أن تحتفظ به وتستعمله في درس آخر . اما اذ كان  
 المدرس لا ينتظر استعمال الشكل مرة أخرى فليرسمه على سبورة اضافية في وقت  
 فراغه ثم يخفيه عن عيون التلاميذ بخريطة أو غيرها حتى يأتي الوقت المناسب  
 في الدرس لاظهاره لهم .

على أنه لا شك في أن الرسم السريع الذي يرسمه المدرس على السبورة وقت  
 حاجته اليه مهما كانت « تخطيطياً » — أفيد كثيراً مما يده للمدرس في الخارج  
 إعداداً متقناً . فالتلميذ يرى الشكل يرسم أمامه تدريجاً فيصدق ، ذلك ان مثل هذا  
 الرسم يمين على « التجريد » وانتزاع الصفات المشتركة البارزة ، لأنه خال من الصفات  
 العارضة كلها أو أكثرها .

ويجب أن نحترس من كتابة الأشياء الخطأ على السبورة وتركها برهة طويلة  
 أمام التلاميذ ، لئلا تنطبع في أذهانهم صورة ذلك الخطأ ، أو تهوش عليهم عقولهم  
 وتجعلهم على الأقل في ريب من الصواب . فاذا اضطرت لكتابة شيء خطأ على  
 السبورة لتوازن بينه وبين صوابه ، فلتسرع الى محوه بعد الفراغ منه تاركاً الصواب  
 وحده قائماً أمام عيون التلاميذ

## الملخص السبوري

يجب أن يكون لكل درس ملخص تكتبه على السبورة . وهذا يجب ألا يكون طويلاً شاملاً حتى يملأها كلها ، ويشغل التلاميذ عن الاصغاء اليك ، والاهتمام بما تقول من وصف وشرح اكتفاء بما سينقلونه في كراساتهم من هذا الملخص ، اذا عودتهم ذلك . والملخص الطويل عيب ظاهر يقع فيه أكبر المدرسين الناشئين . فلا تذكر في الملخص إلا ما لا بد من ذكره لتعليم الدرس ، والمراجعة في نهايته . كذلك لا يستحسن فيه أن يكون مجرد الفاظ لا تدل على الجري الذي سار فيه الدرس ، بل يجب أن يكون مرشداً للتلاميذ عند المراجعة والتلخيص في آخر الوقت ، ويجب أن يكتب أثناء الشرح لا في آخره . فاذا فرغت من نقطة فأثبت ما يدل عليها على السبورة ؛ وكذلك كل قاعدة أو حقيقة جديدة تذكرها ، في المكان المناسب لها . وهذا يقتضى مراعاة حسن الترتيب فيما يكتب حتى يسهل على التلاميذ ادراك الدرس وبجراه بنظرة واحدة . ويحسن أن يكون كل ما يكتب في الملخص مستنتجاً من التلاميذ بقدر الامكان لا من قول المدرس مباشرة . وعند نهاية الدرس ، يجب أن تلفت نظر التلاميذ الى هذا الملخص ، وتراجع الدرس كله معهم حسبه فتسألهم فيه حتى يخرجوا وقد حصلوا على معلومات ثابتة جليلة مرتبطة بعضها ببعض ارتباطاً صحيحاً . ويحسن بالمدرس أن يحترس من أن يجعل التلاميذ تظن أن كل ما يراد منهم في ذلك الدرس هو حفظ الملخص واستظهاره ؛ فيهملوا الانتباه الى ما في الدرس من الوصف الحى المقصود به تصوير الموضوع تصويراً قائماً في قوسهم ، والى غير ذلك من التفاصيل اللازمة لتمام الفهم . فالمخلص ليس إلا هيكل عظيم لا حياة فيه ولا قيمة له إلا اذا امتلأت قوس التلاميذ من الدرس فيكون بمثابة مذكرتهم ؛ قيمته ليست في نفسه وانما فيما يستدعيه من اللعانى والأفكار التي فهموها ، وفي تنظيمه لها تنظيلاً صحيحاً .

ومها يكن ، فأهمية المخلص السبورى فى حسن استخدامه والاستفادة منه فى تنظيم سير الدرس ، وترتيب المعلومات فى أذهان التلاميذ ، وليست فى مجرد كتابته على السورة لأنه جزء من الدرس

## القصص

إن قصص الحكايات فنٌ جميل ؛ وربما كان من أقدم الفنون الجميلة فى العالم وألحها بالترية فى الأزمنة السابقة ؛ فانه كان وسيلة مفيدة عند القدماء لتعليم الصغار وتهذيبهم ؛ فكانوا يلقنونهم التاريخ والآداب بطريق القصص كما كانوا يثبون بها فى قوسهم محبة الأوطان والشجاعة وحب الأيثار؛ وقيمون أمامهم من أبطال القصص مثلاً علياً فى النجدة والمروءة ليحتذوها فى أعمالهم . فكان أبناء الأغريق يؤخذون من الصغر باستظهار مختارات كثيرة من الياذة هوميروس<sup>(١)</sup> الشاعر « وأوديسيته » ولقد أفرد أفلاطون لهذا الغرض فى « جمهوريته » موضعاً خاصاً للبحث فى آداب القصص وقد ما كان موجوداً منها فى عصره . وانك لترى « الشاعر » اليوم فى بعض مشارب القهوة فى مصر يقص أعمال عنتره وغيره والناس كلهم منصتون له أتمهائات ، حتى أنه ليسهل عليه أن يثير عواطف الجمهور ويحمله على الخير أو الشر ولقد اهتم الأوربيون والأمريكيون لهذا الفن كل الاهتمام ووضعوا فيه كتباً كثيرة تبحث فى فائده وشروط اجادته كتابته واللقاء ، ولكننا فى مصر أهملناه استصغاراً لشأنه على الرغم مما له الأثر الحسن فى الترية والتعليم ، ولا سيما ترية الصغار فى

---

(١) « هوميرس » أو هومر — شاعر أغريقى كبير اشتهر بمصديتيه الطولين الابلاذة والاولديسة اللتين صارتا فيما بعد أساس الأدب الاغريقى كله . وكان كل أغريقى عارفاً بهما تمام المعرفة لأنه استظهر منهما فى صفره العىء الكبير . وقد ترجمت الاولى الى العربية شعراً ترجمها المرحوم سليمان البستاني . على أن من المؤرخين اليوم من ينق وجود شاعر بهذا الاسم لانا لا نعرف عنه شيئاً مقطوعاً بصحته ومع ذلك فان سبع مدن يونانية تتنازع شرف انتسابه إليها . وقال انه ولد حوالى سنة ٨٥٠ قبل الميلاد فى بلدة من بلاد آسيا

روضات الأطفال وفي بعض الفرق الابتدائية حيث الحجة الى الطريقة القصصية كبيرة .

فالأطفال مولعون بفطرتهم أشد الولوع باستماع القصص والأساطير، والحكايات الخرافية الكثيرة ، حتى أن من المدرسين والآباء من يعاقب الأطفال بحرمانهم من سماع قصة خلابة وعدم بها من قبل ، وأن غرامهم بالقصص ليزداد ويقوى اذا تدوقوها بمن يجيد إلقاءها ويحسن اختيارها .

فالقصص وسيلة نافعة الى تسليتهم وادخال السرور عليهم ، وتشويقهم الى التعلم واجتذاب انتباههم الى الدرس . وهي قالب تصاغ فيه كثير من الأفكار والألفاظ والعبارات فتصل الى النفس حية ، قوية من غير اجهاد ، أو انتباه ارادى متعب فتستقر في العقل وتثبت فيه بسرعة ، لما تجد من ميل الأطفال وتشوقهم اليها ؛ فالألفاظ والمعاني جافة ميتة في الكتب المدرسية العادية ، ولكنها تكون حية متحركة في القصة وتنبج مدلولاتها ومعانيها واضحة في تضاعيف الحكاية وطواياها فيتلقها التلاميذ ، وتتسع بها خبرتهم وتزداد

وأن كثيراً من الحقائق التاريخية ، والخرافية ، وكثيراً من الفضائل والآداب الشخصية ، حتى مبادئ الحساب والعلوم نفسها يمكن وضعها في قالب قصص يستهوى التلاميذ كما هو الحال في كثير من الحكايات الموضوعة للصغار في رياض الأطفال وما يماثلها من المعاهد . وفلا عن ذلك كله فالقصة لما قيمتها من حيث هي قصة ، قطعة من فن جميل ، تسد حاجة في نفس الطفل وغير الطفل

وفي الجملة ، فإن القصص تلقى لفرضين كبيرين يتفرع منهما أغراض عدة

١ — للسرة والاستمتاع

( أ ) وفي ذلك تهذيب للروح وتصفية لها وتقذية لحاسة الجلال

( ب ) وراحة من عناء الانتباه الى الدرس ، واستجماع لقوى العقل والجسم وتجديد لها

(ح) تجعل الصلة التي بين المدرس والتلاميذ في مستوى أرق من المستوى العادي ، فتزيد تعلق التلاميذ بمدرستهم ومدرستهم ، وبذا يكون أساس التعليم المحبة لا الرهبة

## ٢ - للتربية والتعليم

- (أ) ففيها نضع أمام التلاميذ المثل العليا في الأيثار والصدق والاخلاص وغيرها
- (ب) وهي فرصة يتاح للتلاميذ فيها ابداء آرائهم والحكم على الناس واعمالهم
- (ج) تساعد التلاميذ على تعود الانتباه الارادي
- (د) قالب تصاغ فيه كثير من الحقائق العلمية والجغرافية وغيرها فيسهل على

الصغير إصاغتها

(هـ) تستميل الصغار إلى محبة القراءة والمطالعة والتعلق بها

(و) توسع خيالهم وتهذب

فنعند ذكر قصة أو سرد واقعة يجب أن نراعى الأمور الآتية : —

- ١ — اتبع الترتيب الطبيعي ، فاذا ذكر أجزاء القصة أو الحادثة حسب حدوثها في الزمان ، مراعيًا ذكر الأسباب أولاً ثم نتائجها فيما بعد
- ٢ — يجب أن تختار القصة موافقة لدرجة رقي الأطفال العقلي ومستوى خبرتهم ، فلا تحقر قصة لتفاهتها أو لأنها لا مغزى لها ، فما هو نافع صغير في نظرك قد يكون هاماً جليلاً في نظر الأطفال

٣ — اعتن بتحضير القصة واعدادها حتى لا تنسى نقطة ثم تذكرها فتعود اليها وتحدث بذلك أترأ غير حميد في نفوس المستمعين اليك

٤ — لا تذكر من التفاصيل ألا ما لا غنى لك عنه لزيادة التأثير والايضاح والا فانك تعقد الحكاية وتفقد أثرها ووضوحها

٥ — لا بد من سمط ينظم القصة كلها حتى تكون أجزاءها آخذاً بعضها برقاب بعض ، بدلا من أن تكون حوادثها متفرقة لا رابطة ظاهرة فيها تربط

أجزاءها كلها

٦ — راع حال الجمهور الذى تنقص عليه القصة ، فأحياناً ترى أنه لابد لك أن تزيد وتبالغ فى قصتك ، وأحياناً تنقص منها أو توجز فيها

٧ — يجب أن تكون أنت نفسك مشبعاً بروح القصة ممتلئاً منها حتى تستطيع أن تقصها كأنها قطعة من نفسك ، فتنتقل بذلك الى نفوس سامعيك وتترك فيهم الأثر المطلوب . فيجب أن تكون القصة ملكاً لك حتى تهبها الى غيرك ، و ربما كان هذا أهم شرط للنجاح فى هذا الفن

٨ — تحاش الأسئلة غير الضرورية فى أثناء اصفاء التلاميذ اليك

٩ — لا تقسم الحكاية الى أقسام متعددة تذكر واحداً وتستبقى الباقي ، إلا اذا كان ذلك ضرورياً لا مفر منه لزيادة التشويق أو لطول القصة ، أو لغرض آخر مقصود

١٠ — يحسن أن يكون التلاميذ على بينة من « الوسط » الذى وقعت فيه الحوادث التى تذكرها ، فان لم يكونوا ، فاشرح لهم ذلك فى القصة نفسها انما يجب أن تحذر من أن تترك القصة وتحصر اهتمامك فى شرح ما يتصل بها من بعيد

١١ — يجب أن تكون للناظر التى تصورها للتلاميذ ، والحيل أو الفكرة التى بنيت عليها الحكاية بسيطة لا تعقد فيها ولا تركيب

١٢ — كذلك يجب أن تكون الطريقة واللهجة اللتان تتبعهما موافقين لموضوع القصة ، فيظهر فى صوتك الأسف والحزن والفرح والاستمراء والكبرياء والخوف والاطمئنان وغيرها .

فهذه الأمور كلها تعينك على النجاح فى سرد قصتك تجذب اليك السامعين وتؤثر فيهم التأثير الذى تبغيه . ولا يعزب عن الفكر أن جميع الأطفال مشغوفة بالحكايات والقصص ، فان كانت القصة جيدة موافقة لهم لم يملوها بل اتسوا منك دائماً للزيد . والأطفال تحب من الحكايات عادة ما يرد فيها أجزاء مسجوعة

موزونة، وما تتكرر فيها عبارات خاصة تستلفت أسماعهم بقناسقها وتكرارها للموسيقى، وما كانت أسماء أبطالها غريبة لا تطلق عادة على مثل هذه للسميات . ولقد عرفت العامة عندنا هذا فكثر أمثال تلك في القصص « الأحاديث » التي اعتادت جداتنا أن تلقينا على الأطفال ، مثل حكايات الفيلان ومشايخ للناسر ، وملوك الهند وغيرها . وأن لك في كتاب ألف ليلة وليلة كنزاً فيه كثير من القصص الممتعة ، عرف الأوربيون لها قدرها ، فاختر أنت منها ما تشاء مما تجده موافقاً لأغراضك مثل قصة علاء الدين والسندباد البحري وغيرها .

## الوصف

الوصف هو التصوير بالمبارة تصويراً حياً ناطقاً

يرى المدرس نفسه في كثير من الأحوال غير قادر أن يكون في نفوس تلاميذه فكرة واضحة عن الشيء الذي يريد فهمهم أياه عن طريق حواسهم، فيضطر إلى أن يصف لهم هذه الأشياء والحوادث وصفاً قوياً تنتج منه صورة حية قائمة في نفوسهم يكاد الواحد منهم يراها أو يلمسها . وحاجة للمدرس في مصر إلى الوصف أشد من حاجة سواه إليه ، لا سيما في دروس الجغرافية مثلاً . فمصر بلد زراعى سهل تتشابه أكثر أجزائه بعضها ببعض ومناخه خال من التغيرات الجوية الكبيرة ، فيستحيل أن يكون للتلاميذ خبرة حقيقية بالأحوال الجغرافية المختلفة إلا عن طريق الوصف والقياس، فهم محرومون من رؤية الجبال الشاهقة ، والتلالجات الزاحقة ، والأهوار المتفرعة والغابات الكثيفة . ومع ذلك فإن الوصف الجيد للقرون بوسائل الإيضاح المختلفة قد يتطلب على كثير من هذه العقبات . وهذا لا يتسنى لمدرس أن يصل إليه إلا إذا كانت الصورة قائمة في ذهنه هو . وكذلك لا بد من أن يكون عارفاً تمام المعرفة بما في عقول تلاميذه — سواء أكان ذلك من الآراء والأفكار أو من العبارات والألفاظ — حتى لا يستعمل في وصفه إلا ما يستطيعون إدراكه وفهمه

بسهولة حتى تتكوّن الصورة في قوسهم صحيحة حية .

ويستلزم الوصف أن يكون للدرس ملأ بموضوعه ، حتى يجد من التفاصيل والناظر للناسبة ما يكسو الصورة لحماً ودماً . وهذا يقتضى قراءة طويلة في المطولات والمراجع حيث التفاصيل الكافية ، أما الاجتزاء بالكتب المدرسية الصغيرة فلا يغنى في ذلك قليلاً . على أن سعة العلم قد لا تنتج الصورة المطلوبة واضحة الا اذا احترسنا كل الاحتراس من حشد التفاصيل التي لا لزوم لها خشية أن تتعد الصورة وتضطرب . فلا تذكر من التفاصيل الا الضرورى ، واستعمل الحزم والفكر في حسن الاختيار من ذكر وحذف وتفصيل وإيجاز . فالتلاميذ يسهل عليهم أن يتذكروا من التفاصيل ما كان له علاقة بنقطة جوهرية في الموضوع ، في حين أنهم سريعاً ما ينسون كل تفصيل أو فكرة ليست مرتبطة ارتباطاً كبيراً بموضوع الدرس .

فلكى يكون المدرس قادرأ على الوصف جيداً فيه ، يجب أن يكون حسن الألقاء غير متسرع فيه ؛ طلق اللسان فصيحة ؛ ممتلئاً من موضوعه مادة وروحاً ؛ ولا يحيد عن الموضوع ؛ وأن يسير في وصفه سيراً مرتباً متبجاً ترتيباً طبيعياً . وبغير هذه الصفات يكون الوصف عقيماً قليل الفائدة لا يكاد يحدث أثراً في قوس السامعين .

## التفسير

«التفسير» هو تبين معنى لفظ أو عبارة أو حادثة أو ظاهرة طبيعية أو حقيقية ، حتى تصبح مدركة مفهومة . وليس التفسير مرادفاً للإيضاح . اذ الأول هو الابانة عن شىء غير مفهوم مطلقاً في حين أن الثانى هو الابانة عن شىء معروف بمعرفة عامضة ، فنوضحة بوسائل عدة لزيادة الجلاء وتعم الفهم . على أن التفسير قد يستلزم

الايضاح في ظروف كثيرة . فالأصل في التفسير أن يكون أمام الانسان مشكلة مالا يرى وجه السبيل الى ادراكها .

ويكون عادة بوضع الشيء أو الحادثة أو غيرهما ضمن مبدأ عام ، أو قانون شامل معروف لدينا ومتصل بخبرتنا ؛ أو أنا تفسر أمراً بذكر السبب أو الأسباب التي أنتجتة ؛ أو بتحليل « الكل » الى أجزائه ومقوماته ؛ أو يضم بعضها الى بعض حتى تصير « كلاً » قائماً بذاته . ولنضرب لك مثلاً برجل عهدته صحيح الجسم قويه ثم رأيتَه مصفر الوجه ممتقمه ، فتسرعة هذا بالمرض . أى انك تدخل هذا الأمر غير العادى ضمن مبدأ عام وهو أن للرض قد يحدث الاصفرار . فالتفسير كما ترى متصل بالملاحظة اتصالاً كبيراً ، وبما لدى الانسان من للمعلومات والخبرة السابقة .

ولقد يكون لدى للـ جميع للمعلومات الكافية لتفسير ما يحاول إدراكه وفهمه ولكنه مع ذلك يرى نفسه عاجزاً عن ذلك كل العجز ، والسبب في ذلك أنه لا يرى العلاقة التي تربط ذلك الأمر بمبدأ أو ناموس عام ، فان وضحت له تلك العلاقة توصل بها الى للمعرفة والفهم ، فعمل للمدرس في ذلك أن يأخذ بيد التلاميذ حتى يروا العلاقة التي بين الشيء الجديد الذي يستلزم تفسيراً وبين معلوماتهم للمنظمة السابقة .

والأطفال تفسر الأشياء حسب ما لديها من الحقائق العامة القليلة ؛ وهذه « الحقائق » أو « الأنواع » أو « الأجناس » تكون بطبيعة الحال ساذجة بسيطة كونها الطفل نفسه حسب ما يقع في خبرته من الأشياء والحوادث . فدركاته الكلية والحقائق العامة التي لديه ليست حافلة كاملة . فانه يقسم الناس مثلاً الى « أخيار » و « أشرار » ؛ والأشياء الى ما يجوز له اللعب به ، وما لا يجوز له ذلك ، فان سألتَه أمراً فسر له بوضعه ضمن قسم من هذه الأقسام . فأن سألت ابن ستين لماذا ضربك والدك ؟ — أحاب لأنني كنت ألعب بالسكين مثلاً ؛ وإن سألتَه لماذا لا تحب فلاناً ؟ أجاب لأنه ليس بطيب ، وهكذا ؛ ولكن كلما كبر الطفل وجد أن

هذه الأقسام لا تنفى بتفسير كل شيء يراه أو يحس به . فهو لا يستطيع أن يجيب على كثير من الأسئلة التى تحيره : لماذا تمطر السماء ؟ لم يقع الكتاب اذا تركته فى الهواء ؟ لماذا ينكسر الكوب اذا وقع على الأرض ؟ — ولكن بعد أن يحار الطفل فيها ولا يستطيع تفسيرها بما لديه من الكليات والحقائق العامة يضطره الحال الى إيجاد « أقسام » جديدة أخرى تنطوى تحتها هذه للسائل ، فيسهل عليه عندئذ تفسيرها وفهم معناها وإيجاد هذه « الأقسام » أمر طبعى فى العقل ، ومن واجب المدرس مساعدة الطفل على تكوينها ، وأن يحيطه بالظروف التى تثير فى نفسه الحيرة وتستدعيه الى السؤال عن الأشياء كى يفهمها بنفسه وجهده أو يستفسر عنها غيره ؛ وعندئذ يقع التفسير موقفاً حسناً فى نفسه ، ويكون له قيمته

وعلىنا نحن كمدرسين قبل أن نقوم بتفسير شيء ما للتلاميذ أن نتأكد من « الأقسام » والكليات « والنظم » التى فى أذهانهم حتى نتمكن من وضع للمفسر ضمن واحد منها ، وإلا فإن للمدرس يتعب نفسه فى التفسير والبيان ، من غير أن يدرك التلميذ لتلك التفسير معنى حقيقياً

ولقد يختلف تفسير الشيء الواحد بعينه اختلافاً كبيراً باختلاف التلاميذ سناً وخبرة ؛ فتفسيرك الشيء لتلميذ فى السنة الأولى الابتدائية غير تفسيرك لإياه لتلميذ آخر فى السنة الأولى الثانوية ، فانظر الأجوبة الآتية عن سؤال سبب وقوع الكتاب اذا ترك فى الهواء : (١) يقع الكتاب لأنه ثقل (٢) يقع الكتاب لانك فتحت يدك (٣) لأن جميع الأشياء تقع ان لم تمنعها من ذلك (٤) حسب قانون الجاذبية (٥) لأن جميع الأجسام تجذب بعضها بعضاً مباشرة بقوة مناسبة لكتلتها ، وعكساً حسب مرمى للسافة بينهما

فكل جواب من هذه الأجوبة يرضى بعض التلاميذ دون البعض . فلا بد إذن من أن يكون تفسير الشيء موقفاً لما فى عقل السائل من « الأقسام العامة » حتى يرضيه ويزيل ما به من الحيرة والارتباك . والتعليم الصحيح هو الذى يضع

أمام الطفل ما يستثيره عجبه ، ودعشته لأنه غير مألف لديه ، ثم استدراجه الى تفسير ذلك الغريب المجهول بما لديه من المعلومات وبالبحث والتنقيب . وعمل للدرس في ذلك هو كما تقدم الأخذ بيد التلاميذ حتى يروا العلاقة بين الشيء الجديد المراد تفسيره ، وبين معلوماتهم وخبراتهم وعاداتهم العقلية الساجدة

## انواع الدروس وطرق تدريسها

تبين لنا فيما سبق من البحث في الطريقة وفي اللادة ، أن الطريقة تختلف وتتنوع حسب طبيعة المادة التي ندرسها ، وحسب شخصية المدرس وحسب الدرس نفسه والغرض للباشر منه . فطريقة تدريس الخط أو الرسم غير طريقة تدريس الحساب ، والطريقة التي تصلح في يد أحد المعلمين قد تقصد في يد غيره من زملائه ، أو على الأقل لا تنتج النتائج نفسها برمتها ؛ وطريقة تدريس حقيقة عامة ، أو قانون طبيعي ، غير الطريقة التي تتبع في اكساب التلاميذ مهارة ما ، يدوية كانت أو عقلية . ذلك الى أن الغرض للباشر من الدرس قد يكون المراجعة والاعادة ؛ او للمذاكرة الخاصة يقوم بها التلاميذ تحت إشراف للمدرس ؛ أو البحث والتنقيب تحت إشرافه أيضاً ، أو شرحاً يقوم به لنقطة ، أو موضوع ما ، أو الاستمتاع بما في آيات الفنون والآداب من جمال تهذيباً للوجدان والنوق وتويداً لقدر أعمال الانسان والطبيعة قدرها الجديرة به .

فالدروس اذن متنوعة . ويمكن حصر أكثر أنواعها في

١ - دروس كسب المعرفة

٢ - دروس كسب المهارة

٣ - دروس ترقية الوجدان وتهذيبه - أو دروس القدر كما يسميها الامر يكيون

## ١ — دروس كسب المعرفة

يراد بدروس كسب المعرفة تلك الدروس التي غايتها الظاهرة والباشرة تزويد التلاميذ بمعلومات صحيحة عن مختلف الظواهر الكونية ، والأحداث التاريخية ، والحقائق العلمية والأدبية وغيرها . فغايتها كما يدل عليه اسمها تحصيل المعارف وكسب العلوم المختلفة . فالمعمل فيها للحواس ، وللأعصاب الموردة تنقل ما تنقل به الأولى الى الراكز السامية في اللغ — أى الى المستوى الثالث من الراكز كما عرفنا في علم النفس . فآثر الانفعال يفتنى لا بحركة عضلية ظاهرة تتجلى عقب الاتصال بالموثر الخارجى ، بل بالتفكير الذى قد يكون متواصلا . فالمعامل الفعال فى هذه الدروس هو الذهن ، لا اليد ؛ والترابط الذى يتم فى العقل هو ترابط ذهنى محض

وعمل المدرس فيها هو الوساطة بين المعرفة — خبرة الانسان السالفة أو الحاضرة — وبين التلميذ نفسه يمينه على أن يحصل منها على قسط صالح صحيح يكون له الأثر فى تشكيل حياته وسلوكه

ومعلوم أن التربية الصحيحة لا تقتصر على تحصيل المعرفة من حيث هى معرفة فحسب كان للطريقة والأسلوب الذى يكسب به الطفل للمعلومات أثراً كبيراً فى ترقية عقله وأخلاقه ؛ واذ كانت المعارف المختلفة لا تثبت ولا تستقر فى الذهن عادة إلا بتكرير ما بين بعضها وبعض من الروابط والصلات العقلية ؛ وإحكامها كالتدريج ، والمذاكرة ، والبحث والتنقيب أثراً كبيراً فى حسن الاستفادة من المعلومات والقدرة على استخدامها .

من ذلك تنوعت دروس كسب المعرفة حسب الفرض المباشر الذى يرمى اليه المدرس أو التلميذ من كل منها ؛ فقد يكون الدرس

١ — تدريس حقائق عامة بطريقة يقصد بها ترقية التفكير ، فضلاً عن كسب الحقائق العامة . ففي مثل هذه الدروس يتبع المدرس

١ — الاستقراء أو

ب — القياس .

ومن الطرق التي تتبع في الدروس الاستقرائية عادة السير على الخطوات  
للمنسوبة الى هربارت واتباعه

٢ — أو شرحاً لحقائق مختلفة يعرضها للدرس أو للدرسة منظمة بطريقة  
الاعبار، أو الحوار

٣ — مراجعة مع التلاميذ لطائفة من الدروس الماضية

٤ — مذاكرة لما درسه التلاميذ من قبل

٥ — » اعداداً للدرس سيشرحه للمدرس فيما بعد

فكل نوع من هذه الأنواع يجب أن يكون له نصيبه من الوقت ، ومن عناية  
المدرس فن الخطأ أن يكون كل درساً شرحاً وتقليداً ؛ بل ينبغي أن يكون للمراجعة  
والمذاكرة والاعداد تحت أشرف للمدرس « حصصاً » خاصة بها . وهذه تراها  
بارزة كل البروز في جداول الدروس في البلاد الأمريكية خاصة ، اما في مصر فهي  
مهملة الى حد كبير ، وذلك الاهمال سبب من أسباب ضحولة معلومات التلاميذ  
والطلبة وتهوشها الكبير

٢ — دروس كسب المهارة

هي التي يكون الغرض للباشر منها لا كسب معرفة وعلم ، وانما تدريب التلاميذ  
على تأدية عمل ما بسرعة واتقان ، ففي حين أن الأولى دروس علم ، فهذه دروس  
عمل ، وترى الى تكوين عادات حركية معينة ؛ توفر على المرء جزءاً كبيراً من الوقت  
والجهد ، والتفكير . فدروس كسب المهارة جزء هام من التربية الناجحة ؛ وعلى ما  
يكسبه المرء منها يترتب مدى ما يصيبه من نجاح في الحياة وفي الأعمال  
فالكتابة ، وحسن الخط ، مع السرعة فيه ، والقراءة السريعة ، الصامتة والهجرية

والاختزال ، والكتابة على الآلة الكتابة ، والرسم ، والأشغال اليدوية المختلفة ؛  
والألعاب الرياضية ، والغزف على أية آلة موسيقية — كل هذه يستلزم النجاح  
فيها كسب الحنق والمهارة « فالتفكير » فيها والعلم بأصولها ، شيء ثانوى بالإضافة  
الى التدرب والتحرر عليها

فالمعمل فى هذه الدروس واقع على الحواس وعلى الأعصاب للمصدره ( أى  
المحركه ) التى تنقل أثر الاتصال الى العضلات وتحركها ؛ فالمحركه العضليه هى أظهر  
شيء فى هذه الدروس ، فالمعمل فيها لابد لا للعقل

فكسب للمهارة هو تعلم حسى ، حركى : يتوقف على إيجاد التوافق والترابط  
بين الاحساسات والمدركات الحسية ، من جهة وبين العضلات اللازمة لتأدية العمل  
من جهة أخرى ؛ والوساطة بين الاحساسات والعضلات هى للأعصاب المحركه  
وللهم فى كسب المهارة جعل الجزء الأكبر من الحركات اللازمة آليا يقتضى  
أدائه أقل مما يمكن من الشعور ، أو تحويله الى عمل شبه شعورى وبذلك يوفر الوقت  
والجهد والطاقة للقيام بأعمال أخرى نافعه

فستوى مراكز هذه الأعمال الآليه هو للمستوى الثانى أو الأوسط بين مستوى  
الأفعال للنعكسه ، ومستوى التفكير السامى

### ٣ — دروسى ترقية الوجدانه

كما أن للانسان عقلا ، ويداً ، فله « قلب » كذلك : له عواطفه ونزعاته ؛  
وأخواقه واتصالاته النفسية بما يؤثر فى حواسه ، أو يقوم به يده ، أو يد سواه من  
الأفعال . ولقد كانت التربية القديمة لا تفى الا بالشرط النهى من العقل فتتلاءه  
بشئ للعارف ، أما الشرط الوجدانى فقد كان مهمل كل الاهمال ولا يزال كذلك  
الى حد كبير فى كثير من المدارس ، فاللوسيقى ؛ والفنون المختلفة ، من شعر ومقش  
وتصوير وتمثيل ، وكل ما يثير الوجدان ويهذب به كان محروماً على التلاميذ أن يتمتعوا

بجانب الجمال منه ، ويقدرُوا آيات الفن وبدائمه حق قدرها  
أما اليوم فانا نعترف بما للوجدان من الأثر الكبير في تكوين انطوق وتشكيل  
السلوك ، وجعل الحياة ذات قيمة ومعنى لما فيها من للسرة والجمال ، فضلا عن العمل  
والجهاد . ولذلك نرى أ كثر الباحثين في التربية وعلوم النفس الآن يخصصون الشطر  
الوجداني من الحياة العقلية بنصيب كبير من عنايتهم .

وتسمى الدروس التي ترمى الى تويد الأطفال أن يقدرُوا الفن والجمال حق  
قدرها ، فضلا عن استمتاعهم بها ، وادخال السرور على قلوبهم — بدروس  
« القدر » ( Appreciation )

فهذه الدروس لا غاية لها الا في نفسها ؛ فهي لا تكسب التلاميذ مهارة ، ولا  
تقديم علماً ، ولا تقدم لكسب قوتهم ؛ وانما فائدتها في نفسها ، وفي ادخال السرة  
على التلاميذ ، وشرح صدورهم . ففائدة العناية بها : —

( ١ ) أنها سبيل الى الراحة والاستجمام العقلي . فأوقات الفراغ التي لدى جمهرة  
المتعلمين للتقنين تنفق في مثل هذا النوع من الراحة ، فهي لثة « بريئة » راقية  
( ٢ ) أنها غير شخصية ، لا تتصل بأشخاصنا ، فلا نرجى من وراثتها مصلحة  
ولا حاحا . فهي تبعدنا برهة عن الاهتمام بمصالحنا الشخصية ، وتنفذنا من أنفسنا .  
وفي ذلك تصفية للروح وحة للعقل وتهذيباً له

( ٣ ) أنها ترقى الذوق الفني ، وبذلك ترقى الحياة نفسها وتعلو من قيمتها  
( ٤ ) أنها متصلة بالمثل العليا . فاعجاب المرء ببطل من الأبطال ، أو بفصيلة  
من الفضائل كالإخلاص ، والتسامح ، ومحبة العمل يحفزه الى محاكاتها واتباعها في سلوكه  
ويمكن أن تنقسم هذه الدروس الى أربعة أنواع :

١ — قدر الجمال في عمل الطبيعة أو الانسان  
٢ — « في الطبيعة البشرية وما تتحلل فيه من تضحية ؛ أو دعة ، أو صبر  
على المسكاره الى غير ذلك من الفضائل الكثيرة

- ٣ — قدر ما هو فكك ، يثير الاقسام أو الضحك  
٤ — « القوى العقلية وثمارها ، مثل جمال الأسلوب ، وحسن السبك ،

والإيجاز البليغ

فهذه الدروس اذن تختلف عن دروس الرسم والحفر وغيرها التي يراد بها كسب  
المهارة لا الاستمتاع الجمالى<sup>(١)</sup> والتقدير القى . قراءة قصيدة من الشعر أو سرد قصة ، أو  
عرض صورة ، أو ذكر فكاهة من أجل ما فيها من الفن والجمال لا تؤدى الغاية منها  
إذا وجه النظر كله الى قواعد النحو والصرف ، ومغزى القصة وحكمتها ، وشرح طريقة  
رسم الصورة أو الشكل ، وتفسير الفكاهة ؛ فالوجدان شئ ، والفهن شئ آخر

---

(١) يراد بذلك ما يعبر عنه الانجليز Aesthetic enjoyment

# خطوات الدروس

و

## خطوات هربارت

فريدريخ هربارت<sup>(١)</sup> هو أحد كبار الفلاسفة الألمانين في القرن التاسع عشر الذين كان لكتاباتهم في التربية أثر خالد ؛ وبعد أول من وضع علم التربية على أسس علمية قوامها علما النفس والأخلاق ، ولقد ارتأى حسب تحليله لطرق كسب للمعلومات أن يكون للدرس خطوات أربع<sup>(٢)</sup> حتى يكون عملياً للطريقة التي يتبعها العقل في الإدراك ؛ ولقد عدل أتباعه وحوروا في آرائه كثيراً ، وزادوا على ما اقترحه من الخطوات خطوة أخرى أو اثنتين فصارت الخطوات خمساً ( أوستا على قول ) ، وهذه الآن هي :

١ — التمهيد

( ذكر الغرض المختص من الدرس )

٢ — العرض

٣ — الربط ( أو الموازنة )

٤ — الاستنتاج ( أو التعميم )

٥ — التطبيق

---

(١) ( ١٧٧٦ — ١٨٤١ )

(٢) الخطوات الأربع التي ذكرها هربارت هي الوضوح والربط ، والنظام ، والطريقة . ولكن لفرايغهمه استبدل بها أنواعه أسماء أخرى . ونجد قسم أحدهم وهو تسيلر ( Ziller ) الخطوة الأولى إلى قسمين وهي ( ٢١ ) وراد للاملة راين ( Rein ) خطوة أخرى هي الغرض نذكر بعد التمهيد ولقد اخترنا نحن أن ندها خطوة عامة متصلة به كل الاتصال ومأني حذف القراء منه أو إتمامه أحيانا .

## ١ — الخطوة الأولى — التمهيد

يقصد بالتمهيد اعداد ذهن التلاميذ وتهيئته لتقبل الدرس الجديد وادراك ما فيه من الحقائق والمعلومات احراكا صحيحا . ويكون التمهيد عادة بالقاء بضع أسئلة يتمكن بها المدرس من معرفة ما في عقل التلاميذ من المعلومات المناسبة لموضوع الدرس الذى سيلقى عليهم ، فيتخذها أساسا يبنى عليه . هذه المعلومات المعهودة المعروفة حصل عليها التلاميذ من قبل من الدروس السابقة أو من خبرتهم وتجاربهم الشخصية ؛ ومن مطالعة الكتب والجرائد والمحادثة ، أو من أى طريق آخر سواء أكان للمدرس يد فى ذلك أم لا . وبذلك يتمكن المدرس من أن يعرف قطعة التماس بين عقل التلميذ وبين الدرس الجديد . فان الشيء الجديد للجهول لا يفهم إلا بواسطة ما فى العقل من المعلومات القديمة التى لها صلة به ؛ وهى عادة غامضة مهوشة غير محدودة ، فأثارتها فى نفوس التلاميذ تُشعرهم بما فيها من قصص واصطرابات ؛ وتوجد فيهم ميلا الى استجلائها وتنظيمها والزيادة عليها ؛ كما توجد فيهم الترقب لما سيلقى عليهم والشوق اليه ؛ فتنحصر أفكارهم وانتباههم فى موضوع الدرس وبذا يسهل عليهم فهمه ( وتمثيل ) مادته حتى تصبح جزءا من خبرتهم العامة لا تنفصل عنها فالغرض من التمهيد اذن هو :

١ — استئارة ما لدى التلاميذ من المعلومات التى لها علاقة بالدرس وجمع شتاتها للاستفادة منها فى معالجة الموضوع الجديد

ب — تحليل هذه المعلومات لمعرفة قطعة التماس الممكنة بين عقل التلاميذ وبين الدرس الجديد

ج — اشعارهم حاجتهم الى معلومات أوفى فى الموضوع نفسه ، أو فيما له علاقة به

د — إثارة الشوق والاهتمام والترقب فى نفوسهم

هـ — حصر انتباه التلاميذ وفكرهم فى الدرس ؛ وتوجيه نشاطهم العقلى الى

الدرس الجديد

و — ربط الدرس الجديد بالمعلومات السابقة ربطاً وثيقاً  
فليس الغرض منه أن يستنتج المدرس اسم الدرس بأسئلة ملتوية تافهة كما هو  
شائع بين كثير من المدرسين الناشئين . ذلك خطأ كبير ليس من التربية في شيء ،  
وفضلاً عن ذلك فهو مضية للوقت ، ومشجع للتلاميذ على الخس والتخمين ،  
وكثيراً ما يخلق فيهم روح التذمر والاستياء من الدرس والدرس ، لما قد يشعرون  
به من قهارة القول والاستخفاف بهم ؛ فاحترس اذن من أن يأخذ التمهيد الذي  
تمهد به لدرسك هذا الشكل الضار للمصيب ؛ فهو ليس مجرد ( مقدمة ) يقدم بها  
للمدرس موضوعه للتلاميذ إنما هو عملية ( تحليل ) لما في عقولهم من المعلومات ،  
ثم ترتيبها من جديد ترتيباً يوافق الدرس الذي أنت بصدده ، وذلك حتى تكون  
المعلومات التي لها علاقة به حاضرة في ذهنه ، فيسهل عندئذ ربطها . فكل معلومات  
جديدة لا تقم ولا تثبت في ذهنه إلا أن وجدت لها فيه نظيراً تنضم إليه وترتبط به  
حسب نظرية « التمثيل العقلي » ( Apperception )

فليس في هذه الخطوة معلومات جديدة يذكرها المدرس أو يستنتجها  
التلاميذ ، وإنما هي تنظيم معلومات قديمة تنظيماً خاصاً بالدرس الجديد  
ويجب أن يحترس المدرس من أن يستغرق في التمهيد وقتاً طويلاً لا يتناسب  
مع الدرس . بل يجب أن يكون قصيراً محدوداً ، فيقتصر فيه على ما يكفي لتوجيه  
عقل التلاميذ إلى الدرس الجديد واستثارة شوقهم إليه واهتمامهم به . ولقد يكفي في  
ذلك أحياناً سؤال واحد ، أو عبارة واحدة أو تلخيص وجيز للدرس الذي قبله

### الفرصة الخاصة

أما ذكر الفرص الخاصة من الدرس فهو لزيادة تشويق التلاميذ وترقيتهم  
لما سيلقي عليهم ؛ وقصر انتباههم على الأمور الجديدة التي يراود منهم فهمها ، أو  
التفكير فيها . فهو تحديد للمشكلة ، أو المسئلة ، أو الفكرة التي يراود حلها وإدراكها .

فأساس كل تفكير صحيح الشعور بأن هناك مشكلة تتطلب حلاً . وله فائدة أخرى . فهو يذكر المدرس نفسه ألاّ يحيد عن الموضوع . ويرف التلاميذ ما ينتظر منهم أن يعرفوه أو يعلّموه في هذا الدرس للعين فينتبهون إليه وحده ، ويكفون أنفسهم عن التوجه إلى ما سواه

وأن نجاح الدرس ليقف في أحوال كثيرة على طريقة ذكر الغرض من الدرس وتحديدته تحديداً واضحاً في أذهان التلاميذ ، وإشعارهم بما يجب عليهم عمله . حتى أنه لقد يكتفى فيه أحياناً بسؤال واحد جليّ ، يكون الدرس كله جواباً عنه . والواقع أن كل درس يجب أن يكون جواباً عن سؤال ، أو حلاً لمشكلة تشعر بها التلاميذ ويجب أن يذكر الغرض بإيجاز ، وعلى شكل مشوق يسترعى انتباه التلاميذ ، كما يجب أن يكون واضحاً محدوداً ، يبين بالضبط ما سيدرس لهم . فلا تقل مثلاً أنا اليوم سندرس الفصل الثاني من الكتاب ، أو سنكمل الدرس الماضي ، فقل ذلك لا قيمة له .

يقف في سبيل النجاح في التمهيد عقبات وظروف كثيرة قد تجعله صعباً ( ١ ) فمن الصير على المدرس أن يدرس لغير فصله الذي يعرفه تمام المعرفة لأن التمهيد يتطلب معرفة ما في عقول التلاميذ . ولأنك نرى المدرس الناشئ يتصف فيه كثيراً ؛ على أن للمدرس ذا الخبرة الطويلة لا يصعبه التعطب على هذه العقبة .

( ٢ ) كثرة عدد التلاميذ المجموعين في فصل واحد .

( ٣ ) يصعب على الناشئ أن يميز بين ما هو جديد من المعلومات وبين « القديم » منها . فإن ما هو قديم لدى بعض التلاميذ جديد على غيرهم . وما قد يمهده للمدرس معلوماً تافهاً ، كثيراً ما يكون غريباً على التلاميذ جديداً عليهم

( ٤ ) أن نظام الامتحانات ، وطول النهاج ، وقصر الوقت تحمل كثيرين من المدرسين على إهمال هذه الخطوة وبذا تكون معلومات التلاميذ معلقة ، غير مرتبطة بعضها ببعض كما أنها لا تكون واضحة ليسهم الوضوح الكافي لاستعمالها وتطبيقها ، وخطر ذلك على التلاميذ الصغار غير قليل .

## ٢ - الخطوة الثانية - المراجعة

بعد أن يفرغ للدرس من تحليل ما في عقول التلاميذ ومن ذكر الغرض الخاص ، الذى يقصره هو وتلاميذه على فهم الدرس وحل مشاكله - يأخذ فى عرض الأمثلة والحقائق الخاصة الفردية ، وغيرها مما يريد أن يستنتج منها ما يؤدى الى القواعد أو « الحقائق العامة » ، أو التعاريف فيما بعد ، فهذه الخطوة اذت مقصورة على بحث اللقدمات المؤدية الى الاستنتاج أو التعميم ، وتلك « اللقدمات » هى للمادة الجديدة التى تعرض على التلاميذ فى الدروس الاستقرائية ، فيجب أن تكون مهيئة مناسبة لقولهم ؛ حسنة الاختيار ، كما يجب أن تكون مقسمة الى أجزاء مرتبة ترتيباً معقولاً لكل جزء سبب لما بعده ونتيجة لما قبله أو أن الثانى يكون مما يستدعيه الجزء الأول ، ويجب علم الانتقال من جزء الى آخر الا بعد أن تتأكد من أنه قد فهم كل الفهم ؛ فالأحداث لا تستطيع أن تستنتج الحقائق الكلية الا اذا كانت الجزئيات واضحة لم تمام الوضوح . ويجب الاهتمام بالمراجعة الجزئية وتلخيص كل جزء ، ويحسن أن يقوم التلاميذ أنفسهم بالتلخيص فى آخر كل جزء من الأجزاء من غير أن يقاطعوها فيه بغير سبب ، بل يجب أن يترك لهم الزمن الكافى للتعبير الصحيح عما فهموه

ألقى كل جزء حسب الطريقة التى تراها صالحة ، ملاحظاً ما عرفت من شروط الأسئلة وجودتها ، والقصص والايضاح والتفسير وموضع كل منها ، ثم بعد ذلك راجعه واطلب تلخيصه ، وأثبت الخلاصة على السبورة . والمدرس القادر هو من يجعل همه

دائماً ترقية عقل التلاميذ وزياد قدرتهم على تقبل العلم، ويثبت في قلوبهم الليل اليه، وليس من يوصل الى أذهلهم أكبر مقدار من المعلومات في أقصر وقت . لذلك يجب أن تقلل من الأخبار ما استطعنا ونكثر من الاستنتاج استقراء أو قياساً إن كان ثمت استنتاج

من ذلك نرى أن العبات التي تقوم في سبيل نجاح العرض واثناء الشرح هي :

١ — اكثار المدرس من الذكر والاخبار ، فيذكر الأمثلة كلها في حين أنه يجب الحصول على أكثرها من التلاميذ أنفسهم

ب — الاسراع . وعندئذ تكون الأمثلة وللقدمات التي منها يستخرج الحكم أو القاعدة قليلة العدد غير متنوعة

ح — علم تقسيم الموضوع الى أجزائه المناسبة

د — اهمال التلخيص بعد كل جزء . وهذا الاهمال لا مبرر له . فإنه على التلخيص يتوقف جزء كبير من نجاح الدرس

٣ — الخطوة الثالثة — الربط والموازنة

يقصد بذلك ربط للمعلومات التي ذكرت في العرض بعضها ببعض ، وبمعلومات التلاميذ السابقة . وذلك الربط يكون

١ — بموازنة المعلومات المتشابهة بعضها ببعض

ب — المتباينة بعضها ببعض » »

ح — المتشابهة بالمتباينة » »

فبذلك تزداد للمعلومات للمرونة وضوحاً ، وتظهر جلية العلاقات التي بينها ، ضدية أو اتفاقية ، فيسهل على التلميذ بعد ذلك أن يرى كل (نوع) على حدته وتتجلى له الصفات المشتركة ، وتتميز عن الصفات العارضة فيسهل عليه أن يفرع منها قاعدة أو فكرة تشملها كلها أو كل نوع منها ، ولهذا يجب أن يلاحظ المدرس ترتيب أمثاله وحقائقه على السبورة ترتيباً يساعد التلميذ على سرعة رؤية العلاقة التي بينها ، كما

يساعده على تنظيم فكره . أما السبورة للهوشة القدرة فهي عائق كبير يعوق التلاميذ ويعودهم هم والمدرس سوء الترتيب وعدم النظام في الفكر والعمل  
ليس من الضروري أن يكون الربط دائماً خطوة قائمة بنفسها تأتي بعد العرض بل الواقع أن كثيرين من التلاميذ النجباء يقارنون ما يعرض عليهم من المعلومات ويقابلون بعضه ببعض أو معلوماتهم السابقة أثناء العرض نفسه ؛ وذلك عملية طبيعية يقوم بها العقل ما دام منتبهاً الى ما هو بصدده . فكل فكرة تخطر بالعقل تستدعي شبيهها أو ضدها ؛ وواجب المدرس اذن هو لفت التلاميذ الى هذه المعلومات حتى يكون الطريق ممهداً الى الخطوة الرابعة ، خطوة الاستنتاج ان كانت .

#### ٤ — الخطوة الرابعة — الاستنتاج أو التعميم

إن موازنة الأشياء والحقائق «الجزئية» وغيرها ومقابلتها بعضها ببعض تؤدي بطبيعتها الى ادراك أن هناك شيئاً عاماً تشترك فيه كلها أو بعضها ، فيميل العقل الى أن ينتزع منها حكماً عاماً يشملها — وذلك الحكم يكون على شكل تعريف ، أو قانون ، أو قاعدة أو حقيقة عامة . فهذه الخطوة يتم تكون فكرة عامة لدى التلاميذ من الأفكار الجزئية التي عرضت عليهم في الدرس . فيها يتم الانتقال من المدرك الحسي الى للمدرك الكلي الصادق على أفراد كثيرة

فأنت ترى اذن أن الخطوات الثلاث السابقة لم تكن الا الطريق الذي نسلكه لنصل بالتلاميذ الى ذلك الحكم ، وهو غايتنا من الدرس

ان هذه القواعد والتعاريف وغيرها يجب أن تستنتجها التلاميذ استنتاجاً ؛ فان كانت الخطوات السابقة قد تمت بناية وإخلاص لم يجدوا صعوبة في الوصول الى ما يراد استنتاجه . وانما صعوبة تكمن في دقة التعبير ، وصوغ الحكم في صيغة علمية دقيقة — وذلك فوق طاقاتهم . فينبغي ألا يسارع المدرس فيذكر هو القاعدة أو سواها بحجة ضيق الوقت ، أو أنها فوق ادراكهم ، بل يحسن أن يترى

معهم ويساعد على وضع صيغة من تعبيرهم ( بسيطة ) تفي بالغرض ، ثم يزيدها هو إحصاءاً شيئاً فشيئاً بمساعدتهم أيضاً وبواسطة الأسئلة والمناقشة حتى تدم الصيغة التي وافق عليها ، ثم يكتبها على السبورة واضحة موجزة ، وأن يترك بعد ذلك للتلاميذ الوقت الكافي لتذكر الصيغة الأخيرة حتى يتمكنوا من فهمها ووعيتها وقدروا على حسن استعمالها فيما بعد ؛ ويجب أن يساعد على استظهارها إذا كان يرى أنه لا مفر لهم من ذلك

### ٥ - الخطوة الخامسة - التطبيق

لقد أوصلتنا الخطوة الرابعة إلى قوانين وقواعد عامة ، فزادت بذلك معلوماتنا . ولقد سرنا في الوصول إليها سيراً استقرائياً ، ولكن العلم وحده لا يكفي ، فلا بد من العمل به ، فيجب أن يختم الدرس « بتطبيق » على القواعد والقوانين التي استنتجها التلاميذ ، حتى تزداد وضوحاً من جهة وثباتاً في أذهانهم من جهة أخرى ، كإعطاء للسائل في الحساب وغيره ، وكتابة الموضوعات الانشائية ، والتمرينات النحوية ، وغيرها . ولا شك في أن التلميذ إذا فهم استطاع أن يجد « التطبيق » عليها ، وإن كان في عقله شيء غامض اتضح له ، كذلك يجب أن يسأل للدرس التلاميذ عدة أسئلة مختلفة تكون كسائل تطبيقية تمكنهم من استعمال ما عرفوه فيزدادون بذلك ثباتاً و يقيناً .

ففي مرحلة التطبيق نسير إذن من الكل إلى الجزء ، وبذلك نكون قد اتبعنا الطريقة القياسية ، في حين أننا في العرض والربط والاستنتاج سرنا سيراً استقرائياً

قد يحل « التلخيص » محل التطبيق في كثير من اللواد كالتاريخ والجغرافية وغيرها . فبعد الانتهاء من الدرس يجب على المدرس أن يلخصه تلخيصاً واضحاً ، لزيادة التحكم من مادته تكوين فكرة عامة عن ترابط أجزائه كلها ، وذلك بإلقاء عدة أسئلة متتالية واسعة تشمل أجزاء كثيرة من الدرس ، ثم بعد ذلك يدعو تلميذاً أو أكثر إلى تلخيص الدرس كله أو أكثره ، أو يطلب من التلاميذ الإجابة

كتابة على عدة أسئلة تشمل جزءاً واسعاً من الدرس ، فيضطرون عندئذ الى التفكير أولاً ثم الى تنظيم أفكارهم لكتابتها ثانياً . وبذلك يشعرون التعبير المتناسق ، والتفكير المنظم ويبقى الدرس في أذهلهم وحدة متماسكة الأطراف

### فقد خطوات هربارت

ليست خطوات هربارت بنظام ثابت ينطبق على كل درس نلقيه ، كما يحاول أتباع ذلك الفيلسوف والمتحسسون له أن يثبتوه ويحملوا غيرهم على اتباعه ولا سيما تسيلر ( Ziller ) فأننا ان حاولنا ذلك صار التدريس في كثير من المواد جافاً متكلفاً شاقاً ، لا حرية فيه ولا فكر . ولا شك في أن هربارت نفسه لم يقصد ذلك ولم يرم اليه . وانما أتباعه قد أساءوا ففهمه وبذلك أساءوا تطبيق هذه الخطوات المنسوبة اليه . وانما قصد أن تتبع في كل درس أو عدد من الدروس تنتهي بحقيقة عامة . قد يشمل التمهيد ، أو العرض عدة حصص لا بد منها حتى يتسنى انتزاع حقيقة عامة . ولا شك أن « الوحدة »<sup>(١)</sup> قد تكون درساً واحداً في بعض الأحيان فان قال هربارت انها تطبق على كل الدروس فهو ليس الا من هذه الناحية وحدها فهي لا تنطبق انطباقاً تاماً الا على نوع واحد من الدروس — دروس كسب المعرفة ، وليس في كل هذه الدروس بل في النوع الذي فيه تفحص الحقائق الجزئية والأمثال وغيرها نستخلص منها قاعدة عامة — أي حيث يكون التفكير استقرائياً كما هو في كثير من دروس الجغرافية الطبيعية ، والطبيعة ، والحساب ، وقواعد اللغة . وهنا يجب الاسترشاد بهذه الطريقة لأنها تعين العقل الى حد كبير في حسن فهم ما يلقي عليه في هذه الموضوعات وغيرها .

وهي لا ترقى العقل وتهديه . فن المقرر الآن في علم النفس كنتائج لاجتاث العالم الامريكي « ديوى » أن العقل يسلك في التفكير الخطوات الآتية التي تخالف

(١) تسمى هذه « الوحدة » في الانجليزية " Method whole "

خطوات هر بارت من وجوه كثيرة وتنفق معها في وجوه كثيرة أيضاً .

( ١ ) الشعور بوجود مشكلة أو صعوبة يجب حلها والتغلب عليها

( ٢ ) تحديد هذه المشكلة وملاحظة ما يتعلق بها

( ٣ ) تكوين « نظرية » أو « فرض » يمكن أن يكون حلاً لها

( ٤ ) الاستدلال والاستنتاج حسب هذا الفرض

( ٥ ) أجراء ملاحظات أخرى تؤيد هذا الفرض أو تفنده ؛ وعندئذ يقبله

الانسان أو يرفضه .

فالأصل في التفكير شعور العقل بصعوبة تقف في سبيله العادى ، فتدفعه الى

محاولة التغلب عليها . فالمشكلة هي التي تستثير العقل الى التفكير . فعدم وجودها

معناه عدم حاجة الى التفكير .

وواضح أن هر بارت لم يحسب لذلك حساباً في خطواته للحرزوة اليه . فهي

تعالج التفكير كأنه خطوة من خطوات كسب للمعرفة بدلا من عنه عملية أساسية

لترقية العقل وتدريبه .

وللمدرس في اتباعه خطوات هر بارت وتشيده بها يستثير للمعلومات القديمة التي

تصين التلاميذ على فهم الجليد . فهو يسهل العمل العقلي عليهم كل التسهيل ويحدد

لم الطريق حداً كبيراً . وبذلك يمنهم من التفكير .

فخطوات هر بارت تمثل الطريق الذي يتبعه من هو فاهم لمادة الدرس مدرك

لها تمام الادراك ، لا الطريق الذي يسلكه العقل في محاولة ادراك ما يجهل تفسيره

وهو طريق ملتو عادة ، لا يوصل الى النتيجة مباشرة ، ولكن بعد أخطاء كبيرة ،

وتعسف أحياناً حتى يهتدى الى وجه الصواب .

ذلك الى أن التلميذ قلما يتبع في تفهمه الدرس ترتيب هذه الخطوات .

فالعرض والربط كثيراً ما يختلطان ببعضهما بعض اختلاطاً لا يتسنى فصله . وكثيراً

ما يخطر الاستنتاج عقب ذكر الفرض مباشرة ، أو بعد ذكر قليل من الحقائق التي

فى العرض . ولىس فى خطوات هربارت ما ىحسب حساباً لضرورة تحقيق الاستنتاج الذى قام به التلامىذ ، أو الى تفنىده ، بقصد قبوله أو رفضه  
وهى فى جملةا تحليل منطقى أكثر منها تحليل قسانى ، ولىلك فهى لا تزودنا إلا بأرشادات عامة فى ترتيب الدروس التى غاية أحدها أوجلة منها الوصول بالتلامىذ الى ادراك الحقائق السكلىة والعامة .

أن الخطوات الخمس هذه بنىة على زعم وجود شطر واحد من شطور العقل ومظاهره . فقد عنىة « بالمعرفة » وحدها وأهملة الشطرىن الآخرىن : الوجدان والنزوع (أو الارادة) . فالعقل فى نظر هربارت لىس سوى مجموع للمعانى والخواطر التى وصلت الىه عن طرق الحواس ؛ والترىة فى نظره تكاد تكون ترىة عقلية محضة . ولىلك فالخطوات الخمس لا تصلح الا فى دروس كسب للمعرفة التى نسىر فىها بطريقة استقرائية قاسية من البدایة

أما للمواد التى ىراد من تدرىسها للهارة كالرسم والموسقى ، والخط ، والأشغال الیدویة المختلفة ؛ والمواد التى ىراد منها تذىة الروح وتمود حسن « التقدر » كاداب اللغات — فلا تنطبق علیها خطوات هربارت ، وذلك لأن العقل فىا ىسىر بنظام غیر الذى ىتبعه فى الدروس الأخرى . والعمل فى الأولى لىد وفى الثانية للوجدان .

### خطوات دروس كسب المهاراة

ومع ذلك فلىس لهذه الدروس طريقة خاصة محدودة كالتى أوجدها هربارت وأتباعه . وذلك لأنها لم تبعث بحثاً تاماً الى الآن مع أن طائفة كبرىة من الباحثىن عملوا على تحدىد خطواتها وتنظمیها ولكنها لم تبلىع من التحدىد ما بلىفته خطوات هربارت

أن تسمى الخطوات التى ىجب أن تتبع فى دروس كسب للهارة ىرجع فىا الى الطريقة التى بها ىكسب الانسان مهاراة ما ، وىكون فى نفسه عادات معینة ،

أى إلى مباحث (المادة) فى علم النفس ، لا الى مباحث كسب المعرفة .  
ويتوقف كسب عادة ما على : التمرن والتدرب عليها . فالمادة لا تستلزم اتباعها  
يذكر متى أصبحت لا شعورية . والمادة لا تتكون إلا بالتكرار والتدرب . ولكن  
التكرار وحده سرعان ما يحدث التعب والسأم ، ويفقد الاهتمام بالتعليم . ولذلك  
يلبغى :

- ( ١ ) إيجاد الباعث الذى يدفع التلميذ الى كسب المهارة المطلوبة
  - ( ٢ ) معرفة التلميذ للطلوب منه أن يصعله والتأكد منه تمام التأكد .
  - ( ٣ ) حصر اتباعه فيها هو بصدده تماماً .
  - ( ٤ ) الاحتراس من الخطأ ، وضروة العناية بصحة البدء .
  - ( ٥ ) التمرن والتكرار .
  - ( ٦ ) الاحتراس من التمرن عند حلول التعب .
- من ذلك ترى أن خطوات درس كسب للمهارة أربعا :
- ١ : التمهيد لإيجاد باعث يشعر التلميذ أهمية العمل وفائدته
  - ٢ : شرح النموذج أو غيره وتحليله إلى عناصره
  - ٣ : المحاكاة : محاكاة التلاميذ للنموذج ان كان تمت نموذج
  - ٤ : التمرن وهذا يشغل الجزء الأكبر من الدرس .
- والواقع أن خطوات الدروس التى من هذا القبيل ، وخطوات دروس ترقية  
الوجدان لا يمكن تحديدها تمام التحديد . ولاشك فى أن شيوع خطوات هربارت  
واهتمام المدرسين بها راجع الى تحديدها ، ووضوحها ، وغموض غيرها من الخطوات  
فى الدروس غير الاستقرائية .
- ومع ذلك فهما اختلفت الدروس وتنوعت أغراضها فال كل درس منها  
يجب أن يكون فيه ثلاث خطوات واضحة جلية ، محدودة ، هى أوله ،  
ووسطه ، وخاتمته

١ — فأوله هو التمهيد لاستخراج معلومات التلاميذ السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد ، ولتشويقهم اليه ، وإشعارهم بوجود مشكلة أو مسألة ما تتطلب حلاً

٢ — ووسطه هو الدرس الجديد . وذلك ما تريد افادة التلاميذ اياه من معلومات جديدة ، أو مراجعة لأخرى قديمة ومذاكرة لها ، أو تدريب للحصول على مهارة ويطلق عليه عادة الآن « العرض »

٣ — والخاتمة تكون لزيادة توضيح للمادة وتحييدها ويكون ذلك أما بتطبيق القواعد وغيرها على أمثلة أخرى . أو بتلخيص ما قيل فيها من الحقائق الجغرافية والتاريخية مثلاً ، تلخيصاً يساعد على التذكر ، والتثبيت ويحرب على حسن التعبير وتكوين فكرة واضحة عن الدرس .

وكل درس يجب أن يكون متناسب الأجزاء متناسقها ، فالتمهيد يجب أن يكون دائماً قصيراً لا يشغل جزءاً كبيراً من الدرس . أما العرض ففيه المادة الجديدة التي تريد تفهيمها للتلاميذ وتدريب عقولهم بها ، فهو الذي يجب أن يستغرق الجزء الأكبر من الوقت المخصص ، وأما الجزء الباقي فيشغله التلخيص أو التطبيق ويجب أن يكون أطول من الوقت الذي استغرقته في التمهيد ، فإن كان الوقت خساً وأربعين دقيقة ، فاشغل الخمس الدقائق الأولى في التمهيد والتمرير الأخيرة في التطبيق والتلخيص والباقي للعرض .

## اعداد الدروس

إذا عزم الانسان على القيام بعمل ما وجب عليه أن يتدبر ذلك العمل ويتبصر فيه من كل نواحيه قبل أن يقدم عليه ، فيمدّ له كل ما يلزمه من مادة وعتاد ، ويختط لنفسه الخطة التي يراها كفيلة بتوصيله الى غايته من غير إسراف في الوقت أو الجهد ، حتى يكون واثقاً من النجاح في عمله ، آمناً من أن يفتكث عليه ذلك العمل بعد إتمامه

وكذلك الحال في التدريس . فيجب أن يعد المعلم درسه ويفكر فيه قبل إلقائه ، مهما كان مقدار علمه بمادته ودرسته ، فإنه لا يضمن أن يهتدى مصادفة الى خير الطرق لتدريس درس ما حتى ولو كان سهلاً عليه معروفاً لديه . فان الأحوال التي تحيط بالتلاميذ في تغير وتبدل ، وللمدرس في حاجة دائمة الى مراعاة هذه الأحوال المتغيرة حتى يكون تعليمه مناسباً لتلاميذه مادة وطريقة .

أما إذا لم يعد الدرس قبل إلقائه ودخل فصله وهو لا يدري ما سيقول وما سيعمل التلاميذ ، كان الدرس مهوشاً مضطرباً غير محدود لا تصرف أوله من آخره ؛ مادته تافهة ضحلة ، أو نزرة يسيرة ، لا تعمق فيها يتناسب مع درجة التلاميذ العقلية ؛ أو صعبة فوق متناول إدراكهم ؛ فلا يهتمون بالأولى ولا يستفيدون من الثانية . فينبج من ذلك أن يقف المدرس نفسه موقفاً شاداً ، قدمه يسوء نظام الفصل ، فتضعف سلطته وقدرته على حكم تلاميذه . وفي ذلك ضياع كبير للوقت ، ولجهود التلاميذ ، وإفساد لأخلاقهم .

فالغاية بإعداد الدرس إنصاف للتلاميذ من حيث إيفائهم حقهم من الرعاية ، وتوفير وقتهم ، وحملهم على التعلم ؛ وفيه انصاف للمدرس نفسه من حيث قيامه بواجبه على خير ما يحب ويرضى ؛ فيدخل فصله واثقاً كل الوثوق من نفسه عارفاً

بما سيدرسه وبطريقة تدريسه تفصيلاً . ولوثوق المدرس بمادته وطريقته كل الأثر في نجاح درسه ونجاح تلاميذه معه

ويختلف الاعداد باختلاف اللذين ومقدرتهم وطول تمرسهم بالهنة ، ومتابعهم لتطورها بتطور الاحوال الاجتماعية والاقتصادية ؛ كما يختلف باختلاف الدروس نفسها . فالمدرس للتمرن لا يحتاج الى نفس العناية في اعداد دروسه كالتي تازم للمدرس الناشئ ؛ وتدرّس الخط والرسم والاشغال اليدوية لا تقتضى اعداداً كبيراً كسائر الدروس ، وبخاصة دروس كسب المعرفة

فالمدرس الناشئ\* أخرج ما يكون الى حسن اعداد دروسه كلها اعداداً كاملاً ، سواء كانت للفرقة الأولى أو الفرقة النهائية حتى تصير العناية « بالتخصير » عادة في نفسه لا تقارقه

ان المدرس في مدرسته لا يعطى دروسه منفصلاً بعضها عن بعض فيكون كل درس قائماً بذاته ، بل يعطيها وكل واحد منها حلقة في سلسلة متصلة أوجدت لفرض خاص يرمى اليه واضح النهاج . فلا بد للمدرس اذن من أن يفكر :

- ( ١ ) في الفرض أو الأغراض من التريية التي سيوجه اليها كل جهوده
- ( ٢ ) وأن يلقي نظرة شاملة على المنهج كله ويدرسه درساً وافياً
- ( ٣ ) ثم يقسم هذا المنهج أقساماً حسب السنة للكتتية كل قسم منه يستغرق شهراً أو أسبوعاً مثلاً .

( ٤ ) أن يحدد مادة كل درس قبل أن يلقيه تحديداً واضحاً وعلى نظره في المقرر كله وتكوين رأى فيه يتوقف اختياره لمادة درسه ، فيهم بطاقة خاصة من الحقائق الرئيسية الهامة ويفضلها على غيرها من حيث العناية ، كما يتوقف اختياره للطريقة التي يسلكها أكثر من غيرها ، تنقيدية أو تلقينية ، تحليلية أو تركيبية ، استقرائية أو قياسية ويجب أن يتخذ رأيه الذي كونه نبراساً يستضيء به في كل درس يلقيه . حتى تكون الدروس متناسبة فلا يسرع في

جزء منها ولا يبطئ في آخره . ويسير فيها كلها سيراً هادئاً منتظماً من أول السنة للكتبية الى آخرها . فلا « الامتحان » يجعله عن اتباع الطريقة الصحيحة للرقيّة المقول التلاميذ ، ولا عن العناية بتهديب أخلاقهم وبصحة أجسامهم وتدريبهم على العادات الطيبة .

ولكن ليس هذا كل شيء فكل درس من الدروس له صعوباته التي يجب أن يفكر المدرس فيها ويهيئها حفظها من العناية . فيجب أن ينتظر الى كل درس من دروسه كأنه مشكلة جديدة يراد حلها ، وأن يضع نفسه موضع التلميذ حتى يعرف ما يسهل فيه وما يصعب .

ف عند اعداد درس ما يجب أن يفكر المدرس طويلا في :

١ — اللادة التي يريد تدريسها

٢ — الطريقة التي يدرسها بها

٣ — وسائل الايضاح التي يستعملها

فائدة الدرس يجب أن تكون مختارة أحسن اختيار . قد أعدت اعداداً تاما وجمعت من خير المصادر وأوشها . فليس من الصواب ان يعتمد للدرس على الكتب المدرسية التي في أيدي التلاميذ وحدها ، إذ ليس بها ما يغنيه عن المطولات التي تجعله مشبعاً بروح الموضوع ممثلاً منه . ثم بعد اختيارها وتهذيبها يدونها في سجله الخاص ، ويستحضرها في ذهنه صحيحة مرتبة منظمة . ويجب أن يكون عارفاً بالضبط مقدار ما سيقنيه على التلاميذ منها ؛ وما سيقوم من الصعوبات في سبيل فهمها فهماً صحيحاً . كما أنه يجب أن يكون عارفاً كذلك بما سبق للتلاميذ معرفته من المعلومات التي في موضوعها حتى يبنى عليها ويربط بها درسه الجديد .

٢ — بعد أن يستحضر للمدرس مادته ، يجب أن يفكر في خير الطرق التي بها يشرحها للتلاميذ شرحاً يرقى عقولهم . فليعلم أن يذكر دائماً أن غرضه الأول هو

ترقية عقول التلاميذ وتكوين أخلاقهم لا حشو أدمغتهم بالمعلومات الكثيرة .  
فالطريقة يجب ألا تقل في نظره شأنًا عن المادة

وعلى كل فانه يجب عليه عند اعداد الدرس أن يفكر في الأمور الآتية :  
١ — الفصل الذى سيدرس له : ومتوسط سن التلاميذ . وذلك لكي يتمكن  
من اختيار المادة المناسبة لمرحلة نموهم ولدرجة رقيهم العقلى ، والطريقة التى تناسب  
القاء هذه المادة لهذا الفصل المعين

٢ — معلومات التلاميذ السابقة : فيجب أن يعرف الحد الذى وصل اليه  
التلاميذ فى العلم ومقدار ما أتقنوا فهمه منه حتى يسهل عليه تدريس درسه الجديد  
ويسهل على التلاميذ فهمه منه . فان الإنسان لا يستطيع أن يحسن فهم شئ  
جديد الا اذا كان فى عقله ما يشبهه من المعلومات السابقة . فالمدرس لاغنى له عن  
تعرف محتويات عقول تلاميذه

٣ — الزمن المخصص للدرس : فالمدرس مضطر بطبيعة الحال الى مراعاة  
الوقت الذى لديه حتى يحصل مادة الدرس مناسبة لا أزيد ولا أقل . أن كثيراً من  
للمدرسين الناشئين لا يستطيعون تقدير المادة الكافية لزمن الدرس . فهم عادة  
يختارون مقداراً كبيراً من المعلومات يحاولون تدريسه فى وقت قصير . وفى هذا ضرر  
كبير . فيحسن أن يعودوا أنفسهم العناية « بنوع » المادة وطريقه تدريسها أكثر من  
عنايتهم بمقدارها . ويجب أن نلاحظ أن قوة الأطفال على حصر انتباههم ضعيفة وانها  
تزداد ضعفاً ويتشتت الفكر كلما طال الدرس . وانا لنحسن كل الاحسان لو جعلنا  
الحصة فى المدارس الابتدائية لا تزيد على نصف ساعة فى العرقتين الأولى والثانية  
وثلاثة أرباع الساعة فى العرقتين الثالثة والرابعة .

ومع ذلك يجب ألا يسير للمدرس على نمط واحد طول الحصة فيتعيب التلاميذ  
ويعلمهم ، بل يجب أن ينوع عمله ، وينير شوق التلاميذ الى ذلك العمل ، حتى  
يقطع تعبهم ويزداد اهتمامهم . ففى التفسير راحة لهم وداع الى إثارة شوقهم واهتمامهم

٤ - الفرض من الدرس : سل نفسك عن الفرض العام الذى من أجله ستدرس هذا الدرس حتى تجله نصب عينيك ، ويكون كل ما قوله مؤدياً إليه . كما أنه ينبغي أن تعرف الدرس الذى تقدمه والدرس الذى سيتلوه ، اذ الدرس للنفس من سواء ليس بذى قيمة كبيرة .

ولكل درس غرضان : عام وخاص فالفرض العام هو الذى كوته لنفسك عند ما نظرت فى المقرر كله وتدرته . فهو ما ترى اليه فى النهاية من تدريس العلم نفسه ، فلا تصل التلاميذ اليه الا بعد زمن طويل ودروس كثيرة . أما الفرض الخاص فهو ما ترى اليه أنت مباشرة من درس بعينه ، فهو مادة الدرس نفسها ، وليس الا خطوة واحدة نحو الفرض العام

فالدرس العام من دروس للطالبة مثلاً هو تدريب التلاميذ على سرعة تحويل الأفكار للبيئة بالرموز الكتابية الى أفكار مبينة بالنطق والتعبير . أو هو تدريبهم على النطق الصحيح مع فهم ما يقرؤن وتقديره قدره . فتلك غاية لا يصلون اليها الا بعد تدريب طويل . أما العرض الخاص المباشر فيكون تدريب التلاميذ على اجادة نطق حروف الحلق مثلاً فى العربية أو تعويدهم تنوع الصوت من ارتفاع وانخفاض حسب معنى القطعة التى يطالعونها وحسب علامات الوقف ، او يكون تدريبهم على القراءة الصامتة السريه

٥ - وسائل الايضاح : عند تفكيرك فى الطريقة يجب أن تفكر كذلك فى تدليل الصعوبات التى تتوقع أن تلاقها التلاميذ فى الدرس . وذلك باختيار وسائل الايضاح المختلفة من صور ورسوم وغيرها . فأعدد كل هذا وادرسه قبل البدء فى الدرس دراسة واقية حتى تكون عارفاً بالضبط وقت استعمال هذه الوسائل وكيفيةها ، فلا تضطرب فى درسك ولا تسمح للتلاميذ أن يغيروا مجراه حسب هواهم

## كتابة مذكرات الدروس

ليست كتابة المذكرات الوافية الجيدة بالأمر السهل يستطيعه المدرس الناشئ. فانها لتشق في كثير من الأحوال على ذوى الخبرة في التدريس والراثة عليه. فهي فن كغيره من الفنون الكثيرة يستلزم النجاح فيها تدريباً، ومراعاة، وفكراً، وقدرة على التنظيم والترتيب والعناية بالتفاصيل.

يجب أن يكتب للمدرس الناشئ مذكراته بنفسه ويعنى بها العناية التامة حتى يتدرب عليها ويصاها. فمن الخطأ أن يعتمد على غيره في كتابتها، أو ينقلها عن سواء قلاً بلا تصرف أو فكر، فليس من وراء ذلك فائدة له. فالمدرس مهما كثرت خبرته لا يستغنى عن كتابة مذكرات درسه. والمدرس للبتدىء يجب أن يكتب مذكراته بتفصيل كاف، ويدونها منسقة مرتبة حسب سير الدرس غير تارك شيئاً للمصادفة، وبخاصة أن كانت ستعرض على غيره ليتبين منها خطته في الدرس، وتفكيره فيه. لأن ذلك يستلزم منه تفكيراً دقيقاً في كل نقطة من قطع الدرس يساعد على أن يتقدم في المهنة قدماً سريعاً، ويوفر عليه وعلى التلاميذ وقتاً كبيراً، لأنه سيكون على علم تام بما سيدرسه وبطريقة تدريسه. وذلك أدعى لنجاحه في مهنته.

وليس الغرض من كتابة المذكرات أن تعرض على الناس ما لديك من العلم الواسع، ولا أن تبين لهم مقدار ما كابدت في إعدادها وجمع شتاتها من مختلف المصادر، وامهات الكتب، ولا مهارتك في اختصار المطولات، أو تحليلها وتهداها. كما أنها ليست مذكرات خاصة في علم أو فن ترجع اليها لتستقي منها حاجتك. انما هي أشبه ما تكون « بالتصميم » الذي يعمده المهندس لبناء بيت أو قنطرة، أو

« الخطوة » التي يسدها القائد للقيام بمركبة ما . هي تخطيط الدرس يبين الاتجاهات المختلفة التي سيسير فيها .

فالذي يجب أن تعنى به عند كتابة مذكرة لدرس من الدروس هو توضيح النظام الذي ستتبعه في شرح كل قطعة في الدرس ، وفي كيفية الأخذ بيد التلاميذ خطوة خطوة حتى تصل بهم الى فهم للسادة التي اخترتها ووعيتها ، أو الحصول على شيء من « المهارة » التي تريد أن تدربهم عليها ، كل ذلك بطريقة تكفل جعل الدرس مرتباً ، منسقاً ، تنسيقاً طبيعياً ، مؤلفاً مع عقول التلاميذ ودرجة رقيهم فيفهموا كل جزء فيه ، كما يفهمونه كله في جملته .

وفي الجملة يجب أن تبين المذكرات بتفصيل كاف نظام سير الدرس جسيمة ، من حيث ترتيب مادته وطريقة شرح كل جزء منها ، وطريقة المدرس في حمل التلاميذ على التفكير والتحرر ، من غير أن تترك شيئاً للمصادفة والأهواء .

أن الشرط الأول في نجاح طريقة التدريس أن يجعل للمدرس درسه ملائماً لدرجة عقول التلاميذ في الترقى ، فلا يتكلم فيما لا يستطيعون فهمه ، ولا يصيح وقته فيما فهموه وعرفوه من قبل تمام المعرفة ؛ كذلك يجب أن تكون الخطوات التي يتبعها متشعبة مع سير عقول التلاميذ المنتبهين اليه ، ولهذا فإن المدرس القدير ، فضلاً عن كونه قد اعتنى بأعداد درسه ، وفكر كل التفكير في الطرق التي يجب أن يتبناها في التدريس ، لا يقيد نفسه كل التقيد بمذكراته ويخشى أن يعيد عنها قيد أمثلة . فإف القصد هو التدريس حسب سير عقل التلاميذ الطبيعي لا حسب الطريقة المدونة في المذكرة ؛ ولأنك قد كتبتها في مذكراتك ؛ فكثيراً ما تطرأ في أثناء الدرس طوارئ لم يكن للمدرس قد أعد لها عدتها أو حسب لها حساباً من قبل في مذكراته ، فربما كانت معلومات التلاميذ أو قوتهم أكثر مما ظننه ، أو أقل منه ، وربما أوجد له أحد التلاميذ النجباء « أو الأغبياء » صعوبة لم تكن تخطر

له على بال ، فالدرس الحازم كثيراً ما يترك المذكرات ، ويضطر الى ان يستعرد الى قطع أخرى لم يكن قصد تدريسها في هذا الدرس ، ثم يعود الى خطته الأساسية ثانية ، وهذا كله يتوقف على حسن تصرف المدرس وحزمه ، وسرعة خاطره ، فاللذكرات لم تكتب لتكون قيوداً من فولاذ يتقيد بها المدرس كل التقيد بل لتكون مرشداً عاماً له ؛ أما التفاصيل الصغيرة ، والطوارئ الكثيرة التي تطرأ في الفصل مما لم يكن يجب له حساباً فليتصرف فيها تصرفاً يلائم «الظرف» الذي يجد نفسه فيه وبما يفيد التلاميذ الفائدة المطلوبة .

واليك بعض النظم المتبعة في كتابة المذكرات التفصيلية : -

## مذكرة اعداد درس في

...

الفصل	..... متوسط سن التلاميذ	.....
الفرس { (١) الخاص	الوقت المخصص	.....
(٢) العام	التاريخ	.....
معلومات التلاميذ السابقة	.....	.....
وسائل الايضاح	.....	.....

الخطوات	المادة	الطريقة
١ - التمهيد	موضوع التمهيد	بين بالتفصيل كيف تم فيه .
٢ - العرض	اكتب المادة مقسمة أجزاء واضحة . بين كل جزء بعنوان تكتبه بخط كبير واضح .	بين طريقة سيرك في كل جزء من هذه الاجزاء ارسم الأشكال وغيرها التي تستعملها وسائل للايضاح ، هكذا في محله المناسب رسماً صغيراً واضحاً
٣ - الربط	موازنة ما ذكرته في العرض بعضه بعض . ربط العرض بما يشابهه من معلومات التلاميذ السابقة وخبرتهم	بين طريقة ذلك
٤ - الاستنتاج	اذكر القاعدة أو التعريف أو الحقيقة العامة	بين كتابة كيف تستنتج هذه من التلاميذ .
٥ - التطبيق	مسائل أو أمثلة أو غيرها تطبق عليها ما وصلت اليه في الاستنتاج	بين الطريقة التي تتبناها في ذلك

### ﴿ للتلخيص السبوري ﴾

اكتب هنا ما يجب أن يكون على السبورة عند انتهاء الدرس تلخيصاً لما قيل فيه مراعي النظام التي ستنبه في ذلك

ان هذا النظام السابق هو المتبع في الدروس الاستقرائية التي نسير فيها على خطوات هر بارت . ولكنه نظام لا يتوافر في دروس كثيرة كالتي يكون فيها عدة استنتاجات تستخرج من ملاحظات وتجارب كثيرة مثل دروس الأشياء ومشاهد الطبيعة ، والجغرافية الطبيعية ، ومبادئ العلوم وغيرها ، ولا يصلح في الدروس التي يطلب عليها الالتقاء والاخبار ، ولا في دروس كسب المهارة . ففي الدروس التي بها استنتاجات عديدة معينة تكتب المذكرات على نظام كالآتي بعد العنوانات السابعة

ملاحظات وتدابير	نتائج هذه الملاحظات والتدابير	الاستنتاج
اكتب هنا ما تسلمه من تدابير وصنع الأستاذ وغيرها التي تؤدي الى ملاحظة نتيجتها	اكتب هنا النتائج	اكتب هنا الاستنتاجات العامة بخط واضح كبير

### ﴿ الملخص السبوري ﴾

وقد يكتفى في مثل الدروس التي من هذا القبيل قسمين اثنين . قسم للملاحظات والاستنتاجات ، وآخر للطريقة

الملاحظات والاستنتاجات ( المادة )	الطريقة .
اكتب هنا الملاحظات وما تستخرج منها مقسمة أقساما واضحة	اكتب هنا طريقة التوصل الى هذه الاستنتاجات

على أن كثيرين الآن لا يكثرثون لعمل قسمين منفردين للمادة والطريقة ، بل يحررون أنفسهم من كل هذه القيود ويكتبون مذكراتهم على نظام طبيعي يخلطون فيه للمادة والطريقة . فيكتبون الحقيقة أو القاعدة بخط واضح ثم يثبتون تحتها طريقة تدريسها . أو تكتب الأمثلة والحقائق أولاً ثم تليها الاستنتاجات التي تؤخذ

منها مبينين الطريقة التي يتبعونها تبيننا. وطبعاً يراعى في كل هذا خطوات سير الدرس سواء ذكرت هذه الخطوات صراحة أم لم تذكر . وهذه هي الطريقة الطبيعية ، إذ ليس من السهل أن تفصل للمادة عن الطريقة فصلاً تاماً . والمدرس في فصله لا يتبع الا هذه الطريقة للمثل . ولئلا في المتبعة في الجامعات الكبرى ، وفي مدارس المعلمين الملحق بها

فن هذا ترى أن نظام كتابة المذكرات يختلف اختلافاً كبيراً . فأحياناً تكون للمادة كثيرة والطريقة موجزة كل الإيجاز ، كما هو في التدريس في الفصول العالية . وأحياناً تكون للمادة قصيرة والطريقة مطولة ، كما هو في التدريس للفصول الصغيرة ؛ كما أنه يختلف في الدروس التي غايتها كسب المعرفة عنه في الدروس التي غايتها كسب مهارة كالرسم والخط والأملأ وغيرها ، فليس ثمة في الواقع نظام واحد معين لكتابة المذكرات

على أنه مهما اختلف شكل كتابة المذكرات فلا بد من أن يلاحظ فيها ما يأتي : —

١ — ذكر الدرس ؛ والفصل ومتوسط سن التلاميذ ، والمعلومات السابقة لدى التلاميذ ، التي فرضت وجودها وبخاصة في دروس التاريخ والجغرافية والأملأ ، والمطالعة وأمثالها والزمن ؛ والعرض ؛ ووسائل الإيضاح ؛ والوقت المخصص والتاريخ — في المذكرات

٢ — ذكر للملخص السبوري في آخرها

٣ — رسم الأشكال والرسوم وغيرها التي تستعمل كوسائل للإيضاح

٤ — ذكر الحقائق وغيرها مرتبة ترتيباً منطقياً كل حقيقة تحت عنوان خاص واضح ؛ كما يجب أن تكون خطوات درسك ظاهرة كل الظهور تتمشى مع الخطة الرئيسية التي اخترت السير عليها

٥ — اذا اخترت نظام للمادة في قسم والطريقة في قسم آخر فلا نخلط بينهما

- خطأ ظاهراً . فتكتب في المادة ما يجب أن يكتب في الطريقة أو العكس
- ٦ — وضح الطريقة تماماً . فلا تقل استنتج ذلك من التلاميذ من غير أن تبين طريقة الاستنتاج التي تتبعها ولا تكتب بأن قول إن الطريقة استنتاجية أو اخبارية أو غير ذلك ، فهذا القول لا قيمة له
- ٧ — لا تقس أنها مذكرات ؛ فلا تحشد فيها كل ما ينبغي أن قوله ؛ فهي ليست مقالا طويلا ولا فصلا من كتاب . ومع ذلك فالذكريات التي ستعرضها على أحد ما ليطالع عليها ويتعرف فيها سير الدرس وطريقك فيه وعنايتك به يجب أن تكون مفصلة واضحة . أما مذكرياتك العادية في فصلك فهي لك وحدك ولذلك ينبغي أن تكون موجزة تحوى فقط للموضوع مرتبة حسب الترتيب الذي ستسير عليه ، معينا وسائل الايضاح

## النقد

« درس النقد » هو ذلك الدرس الذى يكلف بالقائه طالب من طلبة المعلمين بحضرة اخوانه وأساتذته ، لينقدوه ويدينوا معايبه ومحاسنه . وفى ذلك فوائد كثيرة تعود على الناقد والمنتقد . فان أحسنت العناية بهذه الدروس كانت خير وسيلة لتدريب المدرس الناشئ وإعداده لمهنته

١ — فلا يخفى أن الطالب الذى يكلف إعداد درس من دروس النقد يبذل أقصى ما لديه من جهد حتى يجعل درسه متقناً . سواء أكان ذلك فى إعداد الدرس وتحصيل مادته من خير مصادرها أم فى العناية بكتابة للذاكرة أو فى الالتقاء والشرح ملاحظاً فى كل ما يعمل جميع قوانين التربية وطرق التدريس التى حصل عليها . فهو عالم بأن كل ما يقوله ويعمله سيكون موضوع قد .

٢ — يرى الناقدون نتيجة ذلك الجهد ، فيلاحظون النقط والمواضع التى أجاد فيها أو أخطأ ، فيدركون الأحوال التى تستدعى نجاح الدرس والتى تؤدى الى اخفاقه فى درسه . فيثبثون هذا ويتجنبون ذاك ؛ كما انهم يتبعون سير الدرس وتدرجه ، ويدركون الصلات التى تربط أجزاءه بعضها ببعض ، ويحسون أثره فى نفوس التلاميذ ، من حيث اقبالهم على الانتباه اليه وحصر فكرهم فيه ، وتشوقهم الى الاستزادة منه

٣ — يرى الناقدون كذلك الطرق والقواعد التى تملوها « نظرياً » تنفذ أمامهم عملياً ، فتثبت فى أذهانهم بعد أن تزداد وضوحاً وجلاءً وبذلك يتضح لهم ما بين التربية النظرية والعملية من وثيق الصلات . وكيف أن الأولى توضح الثانية وتجعلها مرتكزة على أسس علمية مفهومة : فدرس النقد هو درس تطبيق

٤ — ان قد الطلبة لأخيهم يضطرون الى الملاحظة ، والانتباه ، والتفكير فى

الدرس لتعرف الملم من التافه ، والحكم على قيمة كل جزء منه ، ورؤية مدى النجاح الذى بلغه للدرس فى درسه ، واستحضار معلوماتهم السابقة فى التريية وتذكرها ، فتترقى فيهم هذه « القوى » كلها وتزداد . وكل هذه أمور ذات قيمة كبيرة فى تدريب للدرس وتحسينه فى صنمته التى اختارها .

٥ - تنشأ عند النقد روح منافسة طيبة فى التدريس ، ربما أدت الى كشف طرق أصلح ، أو الى فهم الطرق القديمة من وجوه أخرى غير التى اعتيد فهمها منها قبلا

ليس قد الدروس قدأ جميعاً مشمراً بالأمر السهل ؛ اذ النجاح فيه يقتضى أن يكون الناقد على علم بأصول التريية وطرق التدريس المختلفة خبيراً بطباع الأطفال وميولهم ، وبأصول النقد نفسه . فالدرس للماهر المتحس لمهنته المهم بأمر التريية وطرائقها يستطيع أن يرى فى الدرس ما لا يستطيع أن يراه سواه ، من وجوه الصواب والخطأ ؛ كما أن عين الطبيب للماهر وأذنه ترى فى شكل المريض ونبضه ما لا يمكن أن يراه سواه من غير المشتغلين بالطلب .

فيحسن الناقد أن :

يكون على علم بالدرس الذى يريد تحده وأن يعدّه ويفكر فيه حتى يستطيع أن يقدر جهود غيره حق قدرها .

أن يفتبه تمام الانتباه الى الدرس كله من بدايته الى ختامه ، ويحلل كل جزء فيه ويسبر غورة ليتعرف مدى أثره وعلاقته بعناصر الدرس الأخرى .

وأن يميز بين المهم ، والعارض فى الدرس فيعنى بالأول ولا يكثرث للتافه كثيراً . فليس معنى النقد تسقط الغلطات التافهة ، وسرد صيغ محفوظة فى النقد فيجب ألا يغفل الناقد وحدة الدرس وما بين أجزائه من ارتباط حتى يقبين الخطة التى ارتسمها للدرس للسير عليها

ولنظم أن لكل درس من دروس النقد ظروف خاصة تحيط به ، يجب ان يحسب لها حسابها عند الحكم على الدرس وتقدير قيمته

وفي الجملة أن للنقد الجيد للتمر صفات كثيرة أهمها ثلاث : —

( ١ ) الانصاف — ( ٢ ) والفة — ( ٣ ) والمنفعة — فالتحيز في النقد ، والاهتمام بالأمور السطحية من غير الوصول الى الصميم ، والنقد الهادم الذي لا ينفع أحداً كلها لا قيمة لها .

### فن الخطأ عند النقد

١ — ذكر مواضع الخطأ في اللادة أو في الطريقة من غير محاولة منك لتعرف أسبابها ، ومن غير ذكر للصواب

٢ — ذكر مواضع الاجادة وإغفال أسبابها

٣ — محاولة انتقاد الدرس كله من وجوهه المختلفة انتقاداً سطحياً في وقت قصير . مع عدم توجيه النظر الى نقط خاصة وإغفالها حقها من كل نواحيها .

٤ — العناية بالتفاصيل الصغيرة عناية أكثر من الواجب وإهمال تقدير أثر الدرس بجملته في قوس التلاميذ ومدى ما جنوه من الفائدة منه

٥ — الانتقال من نقطة الى أخرى بلا نظام أو ترتيب ، فيكون النقد مهوشاً

٦ — التحامل على الدرس والتشهير بأخطائه . هذا شيء لا مجال له في

المواقف العلمية ، ولا معنى له مادام القصد التلم والإصلاح والمنفعة

ان كل درس من الدروس به محاسن ومساويء وليس النقد مقصوداً على إظهار مساويء الدرس والتشهير بها ، بل يجب ذكر المحاسن تشجيعاً لصاحبها وتوضيحاً لما للاخذ بها . فان ذكر الأخطاء من غير تبين طرق إصلاحها ليس بذي فائدة كبيرة لاحد

فبعد تقدمك درساً من دروس اخوانك لاحظ ما يبئله للدرس من الجهد لجعل درسه قريباً من الكمال ، ولاحظ أثره في التلاميذ من حيث استدعائهم الى

التفكير والعمل والانتباه ، ثم لاحظ النقط التي ظهر لك أنه قصر فيها أو أخطأ ، أو أسهب أو أوجز ، وفكر فيما كان يجب عليه أن يعمل ، وفيما فعله أنت لو كنت مكانه .

وجه نظرك الى ما يأتي من حيث هي مواضع للنقد

١ — المذكرات : لاحظ مقدار ما بذله للدرس من العناية في إعدادها هل ذكر في رأسها الفصل ، والفرض ووسائل الايضاح ومعلومات التلاميذ السابقة ؟ هل أخطأ وذكر في المادة ما يجب أن يذكر في الطريقة أو بالعكس ؟ هل كتبت على نسق معقول ، واجزاؤها مرتبة ترتيباً منطقياً ، أم هي مهوشة مصطربة ؟ هل وضع فيها حقيقة طرق الاستنتاج ، وكيفية تعمله على الصعوبات المتوقعة ؟ وفي الجملة ، هل يتن فيها الطريقة التي سيسلكها في درسه واضحة جلية .

٢ — المقيّم : هل كان قصيراً مناسباً للدرس ، أم أطال للدرس فيه فأخرج التهميد عن معناه ؟ هل ربط للدرس به المعلومات الجديدة ؟ هل كانت من معلومات التلاميذ السابقة ؟ هل استثار به الشوق في نفوسهم ؟ هل ذكر للدرس الفرض الخاص من الدرس بعده ؟ ... هل أشعر التلاميذ بوجود مشكلة تتحداهم ، وتتطلب منهم تفكيراً فيها ؟

٣ — المادة : أصححها هي ؟ خالية من الاخطاء العلمية واللفظية ، مناسبة لعقول التلاميذ ، والزمّن المخصص لها ، أم كثيرة لا تتناسب مع هذا الزمن ؟ ما الذي كان يجب أن يزداد عليها ، أو ينقص منها ؟ هل هي مقسمة الى أجزاء طبيعية منطقية ؟ هل روعي توزيع الزمن المخصص على هذه الاجزاء توزيعاً مناسباً ؟ هل هي مفيدة للتلاميذ حقاً ، شائعة لهم ، جديدة عليهم ؟ هل الأمثلة كثيرة ، ومتنوعة مناسبة لخبرة التلاميذ وعقولهم ، ومؤدية الى النتيجة المطلوبة ؟

#### ٤ — الفاء الدرس

١ — الطريقة : هل اتبع المدرس مذكراته أم حاد عنها؟ لماذا كان ذلك الحياء؟ هل كان يمكنه أن يتوقع الظروف التي جطلته يعيد عنها ويستمد لها من قبل؟ هل كانت الطريقة مناسبة للمادة ولعقول التلاميذ؟ أستنتاجية هي أم تلقينية — استقرائية أم قياسية — تحليلية؟ هل قال للمدرس ما كان يمكنه أن يستنتجه من التلاميذ؟ هل حاول استنتاج ما لا يمكن استنتاجه منهم؟ هل كان يبذل جهده في حمل التلاميذ على التفكير والاشتراك معه في الدرس؟ وما مدى هذا الاشتراك؟ هل أكثر العمل كان ملقى على عاتق التلاميذ أنفسهم أم كان للمدرس يقوم بأخبارهم بكل شيء؟ هل روعيت قواعد التدريس العامة؟ هل وفّى المدرس كل جزء حقه ورأجه مع التلاميذ، وثبته في أذهانهم قبل أن ينتقل منه إلى غيره؟ هل ربط الأجزاء بعضها ببعض؟ هل كانت الطريقة شائعة؟ هل أجاد التلخيص آخر الدرس؛ وبعد كل جزء؟ كيف كانت طريقته في التطبيق والتلخيص؟ هل قام التلاميذ أنفسهم بهذا التلخيص. كيف كان التطبيق؟ هل ساعد التلاميذ في التطبيق واقتروا هم موضوعات جديدة فيه، أم كان شكايها محضاً. هل انتهى الدرس والتلاميذ تشبع بأنهم تلقوا درساً كاملاً مترابط الأجزاء؟

#### ب — وسائل الإيضاح :

هل كانت ضرورية ومعينة على الإيضاح فعلاً؟ هل كانت «سهلة» معودة للتلاميذ ويمكنهم فهمها بسرعة كبيرة — معقياً بها؟ كيف استعملها للمدرس؟ هل أظهرها في الوقت المناسب؟ هل كان الرسم واضحاً؟ هل كانت كافية، وخير ما يمكنه الحصول عليه؟.. كيف كانت أمثله التي ضربها؟ كثيرة، كافية، أم قليلة؟ هل أخذت الأمثال من التلاميذ، أم ذكرها للمدرس من عنده؟ هل كانت متنوعة، أم كلها من نوع واحد؟ كيف كان سير للمدرس في استعمال الخرائط، وفي التجارب العلمية التي أجراها؟

ج - السبورة - كيف كان نظام الكتابة عليها ؟ هل كانت « نظيفة » مرتبة منسقة ؟ هل أحسن المدرس كتابة الملخص السبوري ؟ هل أحسن الرسم ؟ هل كان سريعاً فيه ؟ كيف كان استعمال السبورات الإضافية ؟ هل وضعت في الموضع المناسب ؟ لاحظ كذلك عنايته بالخط عليها ، والسرعة فيه ، ووضوحه لجميع التلاميذ . هل كان للمدرس يتكلم أثناء الكتابة عليها ، فيفسد على نفسه نظام الفصل ؟

### المسألة:

هل كانت الأسئلة واضحة ، تستلزم أجوبة محدودة ؟ - موجزة الصيغة ؟ - صحيحة العبارة - وموزعة على التلاميذ جميعهم أو أكثرهم ؟ هل كانت تحتوي على الإجابة أو توحى بها ؟ هل كانت تاقى بنشاط وقوة ؟ هل كانت موجهة إلى الفصل كله ، أم إلى التلميذ المسئول وحده ؟ أكان أكثرها اختبارياً أم تريبياً ؟ هل كان توالى الأسئلة التريبية جميعاً ، واتصالها بعضها ببعض ظاهراً حتى توصل إلى الغرض الذي أراده المدرس منها ؟ هل كان له غرض يرمى إليه حقيقة ، أم كانت مجرد أسئلة يلقبها ؟ هل كانت مناسبة للتلاميذ من حيث الصعوبة والسهولة هل كانت تستحثهم إلى التفكير وبذل الجهد ؟ هل كان للمدرس مسرعا في القائها فلا يسمح للتلاميذ بالوقت الكافي للتفكير وتحسين التعبير ؟

كيف كانت الأسئلة في التمهيد ؟ أكانت في معلومات التلاميذ المعهودة لهم ؟ هل تمكن بها المدرس من استئثاره شوقهم إلى الدرس ؟ أم كانت سخيفة يحاول بها الوصول إلى اسم الدرس فحسب ؟

وهل كانت الأسئلة الاختبارية في المعلومات التي أقيمت ؟ هل تمكن بها من اختبار مدى فهم التلاميذ ؟ وهل كانت موجهة إلى العناصر الهامة في الدرس أم إلى التفاهة والتفاصيل الصغيرة ؟ هل كانت فيها أسئلة يراد بها تثبيت المعلومات

وتنظيمها من جديد ؟ هل كانت تتطلب إجابة أكثر مما يجب ؟

### الاجوبة :

كيف كان تصرف المدرس في أجوبة التلاميذ ؟ كيف كانت عنايته بدقتها واستيفائها ؟ هل كان للمدرس مشجعا للتلاميذ أم مثبطا لهم ؟ أكان يرفض كل إجابة سوى ما في عقله هو ؟ كيف كانت طريقتة في إصلاح الأجوبة التي فيها قليل من الخطأ ؟

كيف كانت التجارب التي قام بها كوسيلة للإيضاح ؟ أكانت مناسبة للمدرس والتلاميذ ولقدرتهم على الاستنتاج ؟ هل كانت التجارب تعمل بنشاط « ونظافة » وسرعة معتدلة ؟ هل فشلت التجارب ومع ذلك استنتج المدرس ما كان يريد منها ؟ هل كان ما استنتج من كل تجربة يستنتج مناسقا ؟ هل أرشد للمدرس التلاميذ الى ما يجب ملاحظته ؟ هل كانت الأجهزة معدة إعدادا كافيا أم أصنع المدرس فيها وقتا كبيرا ؟

### المدرسي :

( ١ ) هل كان المدرس يوجه تفكير التلاميذ حقاً نحو الفرض الذي يرمى اليه ؟ هل كان يشجعهم على التعبير عن أفكارهم ، وإظهار ما يشعرون به من الصعوبات بكل حرية ؟ هل كان يستثير فيهم الجهد ويحثهم على العمل راضين من لقاء أنفسهم ؟ متنبها الى حيث يحسن استعمال الإيضاح أو التفسير ؟

( ٢ ) هل أظهر شيئا من الحزم والكياسة والقوة في معاملة سوء سلوك التلاميذ ؟ تستنتج انتباههم ؟ عجزهم عن الفهم ؟ أخطائهم ؟

( ٣ ) هل كان المدرس : مشجعا ؛ ساراً حسن الطبع ؛ يقظاً نشيطاً ؛ رقيقاً في أعماله ضابطاً لنفسه مالكا لها ؛ طبعياً في تدريسه ومعاملته ، أم كان يظهر

الصف ؟ هل كان يستهوى التلاميذ ويبحث فيهم القوة على الوصول الى الفرض ( ٤ ) — لغته : هل كانت لغته موافقة لدرجة رقى التلاميذ ؟ هل كانت واضحة بسيطة سهلة مؤثرة ، جاذبة لانتباه التلاميذ ؟ هل كانت يفتق القاطه وعباراته . هل في لهجته رنة بلغة خاصة ؟ أكان للدرس كثير التعليم ، متردداً في القاطه ، مضطرباً في التعبير ؟ هل كان كل كلامه ألفاظاً ليس الا

( ٥ ) — هل كان صوته مناسباً واضحاً طبيعياً ونبراته جلية ؟ أم منخفضاً لا يسمع . أم عالياً أكثر من اللازم .

( ٦ ) — كيف كان موقعه في الفصل ؟ هل كان طبعياً ، يدل على الانتباه الى عمله والاهتمام به ، أم كان متراخياً . متهاوناً . هل كان في موضع يستطيع منه أن يراقب التلاميذ كلهم

هل أظهر للدرس تحسناً في تدريسه عنه في المرة السابعة . كيف كانت شخصيته في جملتها . مارأيت في المدرس نفسه كدرس ؟

الفصل : هل كان التلاميذ منتبهين حقيقة ، ومتشوفين الى الدرس . مشتركين مع المدرس فيه . أم لا ؟

لم كان الفصل غير منتبه الى الدرس ؟ هل كان الانتباه اتباعاً حقيقة أم مجرد حملة اليه ؟ كيف كانت جلستهم ، ومراعاتهم لأداب الفصل من حيث السؤال والجواب ورفع اليد وعدم التكلم مع جيرانهم ، كيف كان دخولهم الفصل وخروجهم منه ، هل كان النظام مرعياً ؟ كيف كان يحكم للدرس الفصل — بينه ؟ أم بصوته أم بالتهديد ؟ كيف كان تأديبه لمن أخطأ في مراعاة النظام — هل أظهر في ذلك قوة مهذبة وازعة ، أم كان ضعيفاً يوحى الى التلاميذ بالضعف ؟ هل كان ظاهراً انه يراعى في معاملة التلاميذ التأديب الصحيح من حيث تويدم المادات الطيبة والصفات الخلقية السامية — أم كان مجرد سلطة غاشمة ؟

**قيمة الدرس :** ما حكمك على قيمة الدرس . أيجب للدرس فيه أم فشل ؟ إذا فشل الدرس فالى أى شيء ترجع أسباب ذلك الفشل ؟ وإذا نجح فالى أى حد كان نجاحه . وإلى أى أسباب يرجع ذلك ؟ هل استفاد التلاميذ منه حقيقة ؟ مادة ، ومهارة وتدريباً على التفكير للنظم ، أو أنه استثار فيهم عواطف سامية ، وساعد على تكوين مثل العليا . وهل كان « جو » الدرس يساعدهم فعلاً على الترقى الاخلاقي الصحيح

الطريقة الخاصة

أو

طرق تدريس المواد



## اللغات الاجنبية الحديثة

لقد أدى التقدم السريع الذى شمل كل مناحى الحياة ، ولا سيما طرق المواصلات المختلفة الى توثيق الروابط الأدبية والاقتصادية بين الأمم بعضها وبعض حتى كادت تصبح الشعوب المتحضرة كلها كأعضاء جسم واحد تتأثر بتأثر أحد الأعضاء ، وبخاصة من الوجهة الاقتصادية والتجارية ، اذ أصبحت كل أمة بحاجة الى الأمة الأخرى من مزروع ومصنوع . فكان من جراء هذا الارتباط والاتصال ضرورة حسن التفاهم بين هذه الأعضاء بعضها وبعض ، وأن هذه الضرورة لتختلف شدة وضعاً باختلاف الاحوال . ولبعض الأمم الصغيرة الناهضة كبلادنا مركز خاص تلبوؤه بين سواها . فوقها الجغرافى ، واعتدال مناخها شتاء ، وآثارها القديمة ، ونهضتها الاقتصادية والعلمية تجذب اليها كثيرين من مختلفى الاجناس والشعوب ؛ وهذا المركز يضطرها الى ان تكون على اتصال تام بكل تقدم يحدث فى ميادين العلم والأدب ، او الصناعة والتجارة حتى تستطيع أن تلحق بمن تقدمها من الأمم فى سبيل الحضارة الحديثة ، وتكون على اتصال بما يجد فيها من الآراء والمخترعات . وذلك لا يكون الا بتعلم « وسائل » التفاهم بين أفرادها وبين أفراد الأمم الأخرى . وتنحصر كل هذه الوسائل أو أكثرها فى العناية بدرس لغات الأمم الكبرى والعناية بأدابها . واللغة العربية ليست معروفة للاوربيين ، معرفة تمكنهم من مخاطبتنا بها ، وضعف مركزنا العلمى والأدبى يحتم علينا الاقتباس من علومهم الزاهرة لتكميل الناقص ، وسدأ لحاجتنا الادبية والعلمية الشديدة . وبذا أصبح واجباً علينا أن نتعلم نحن لغاتهم لنستفيد من خبرتهم الطويلة فى الحضارة والعمران الحديث ، ولنستطيع أن نحتفظ بكياننا الاقتصادى فى منافسة الافراد والجماعات المالىين وسوامم الذين اتخذوا بلادنا موطناً ثانياً لهم

١ — فائدة مفتاح ما عند هذه الأمم من خزائن الأدب وذخائره . فان كثيراً من آيات الادب الغربى تستحيل ترجمتها الى العربية من غير تبديل فى روحها . وتقليل من روحها ، وهذا يقتلها ما امتازت به من جمال ، وتستبدل حلتها التى أسبقها عليها بيئة الكتّاب وروحه وشخصيته بحلة أخرى لا تعادلها مهما أحكم سبكها وأقن .

٢ — وهى وسيلة لمعرفة ما حدث من التقدم السريع فى العلوم والصناعات المختلفة التى تنشر آثاره كل يوم فى المجالات العلمية وغيرها . وهذه وإن كانت ترجمتها سهلة ، من غير أى قليل لفائدتها العلمية ، إلا أنها ليست مُيسرة فى كل آن لأسباب كثيرة . وإن ترجم منها شئ . فلا يمكن ترجمة كل ما يجدد منها . وقت ظهوره .

٣ — واللغة وسيلة للتخاطب والكتّاب فى التجارة والسياسة ، ومن أحقّ يتعلم اللغات المختلفة من أمة صغيرة ناهضة متطلعة الى الرقى السريع كصر !

٤ — اللغات وسيلة لايجاد التعارف وحسن التفاهم بين الأمم بعضها وبعض فتفهم كل أمة مميزات الأمة الأخرى ، ومزاجها وتقسيمها ومثلها العليا . وهذه لا تعرف إلا بدراسة آدابها ، وتاريخها ، وطرق معيشتها ، ووجهة نظرها فى الاجتماع والسياسة ؛ . وبذلك تقل تلك المنافسة الحامية وهول الاحقاد ويحل محلها التعاون على خير الانسانىه جماء : فائدة فضلاً عن فائدتها العملية لكثير من الذين يضطرون لاستعمالها فيما بعد ، فان لها فائدة أدبية إنسانية تبرر ادخالها فى المناهج المدرسية

٥ — ولا يرب عننا ما للغات من أثر فى تهذيب النفس وتدريب العقل . فى موازية لغة بأخرى وترجمة بعض منها بحال للتفكير والتدرب على قدر الكتاب حق قدرهم ، واظهار ما فى اللغات من جمال وتنسيق . ذلك الى أن الترجمة ذاتها فن جميل لا يستهان به ، ولهذه العوائد التربوية والتهذيبية وحدها كانت اللغات القديمة : اللاتينية والاعريقية وغيرها تدرس بعناية كبيرة لما لها من الأثر الزعوم

الكبير في تهذيب العقل، أكثر مما لها من القيمة القاذية في نفسها أو الحياة الحاضرة،  
فضلاً عما لدراسة اللغات الأجنبية الحية، ولا سيما لغات من هم على اتصال  
كبير بحياتنا الاقتصادية والعلمية، من القوائد للادية فإن لها لأثراً كبيراً في ثقافة  
المرء العامة وفي تهذيبه، وتوسيع أفقه العقلي، وحسن تقديره لجهود غيره من الأمم  
في العمل على تحسين أحوالها وأحوال العالم كله.

### تعليم اللغات

لقد حمل أنصار التعليم الحديث حملة شديدة على الطرق المتبعة للمتبعة في تعليم  
اللغات، فانتقدوها بحق كثيرين نقداً شديداً<sup>(١)</sup> وبينوا ما فيها من أغلاط  
ومساوئ، وأظهروا عدم موافقتها للمنطق، ولعلم النفس وللإختبار نفسه. فهي مضرّة  
بالتلاميذ، مضية لوقتهم الثمين، إذ كان الاهتمام موجهاً إلى دراسة قواعد النحوية  
والصرفية، والعناية بالشاذ والغريب، أما تعلم اللغة نفسها لاستعمالها كما يستعملها أهلها  
أو لزيادة فهم المتكلمين بها، ودراسة نفسياتهم فكان مهملًا كل الإهمال، ومع ذلك  
فإننا لانزال نرى اللغات الحية اليوم تعلم بطرق بيّدة عن الصواب؛ فأنها تعلم كأنها  
« علم » وهي ليست به، أو كلفة ميتة اقترض للتكلمون بها فلم نعد نسمعها من  
أحد من بنينا، سواء في ذلك اللغة العربية نفسها وغيرها من اللغات.

إن الطريقة الطبيعية للمثلي لتعلم لغة ما وتعليمها يجب أن تكون نفس الطريقة  
التي يسير عليها الطفل عند تعلم لفته « الأصلية » والتي سيخاطب بها كبيراً مع

---

(١) مثل الأستاذ فيتر (Viétor) المدرس بجامعة ماربورج (Marbourg) في رساله  
التي نشرها سنة ١٨٨٢ وكان لها أثرٌ ثورياً في تعليم اللغات Der Sprachunterricht  
mussumkehren (يجب أن يقلب تعليم اللغات رأساً على عقب) — ومثل الأستاذ شبلر  
في كتابه Für Methodik des Neusprachlich Unterrichts. وكذلك مثل Jespersen, Paul Passy, Dr. Sweet, Gouin, Widger, Laurie وغيرهم ولا نزال نتقدم مستمراً وحاسماً إلى اليوم كما أن الجارب والابحاث لانزال فائحة عن أفضل  
الطرق في تعليم اللغات الحية

غيره من أهل بلاده في معاملاته ومحادثاته اليومية وعلاقاته الاجتماعية المختلفة. فمن الخطأ الجسيم أن تعلم اللغة الحية كأنها لغة قديمة ميتة غير مستعملة ، بل يجب أن تدرس بالطريقة الطبيعية .

فالطفل يجب أن يبدأ أن يتكلم اللغة التي يريد تعليمه إياها في الوقت نفسه الذي نحاول فيه تعليمه قراءتها وكتابتها أو قبله ، أما الصرف والنحو والمصطلحات المختلفة والتفصيلات الكثيرة وغيرها . فيجب ألا تكون موضع العناية الكبرى في البداية على الأقل . فأنت لا تعلم فن الطهي لمن تكاد تقتله المسغبة . فهذا من جهة ، فوق عقل الطفل وخبرته ، لأنه لا يستطيع إدراكه تمام الإدراك ؛ ولا هو به يتقن خطوة كبيرة في اللغة التي يدرسها ، ومن جهة أخرى فإنه يناقض القواعد الأساسية في التعليم ، وهي التدرج من المعلوم إلى المجهول . فالوقت الذي يصرف في تلك الطرق المتعبة وقت مضيع سدى . ألا ترى الشاب ينادر للمدارس المصرية وهو لا يستطيع أن يحسن التعبير عما في نفسه كتابة أو نطقاً باللغة الإنجليزية فضلاً عن اللغة العربية الفصحى نفسها على الرغم من كثرة ما عرف من القواعد ، وطول ما قضاه من الوقت في التحصيل

فخير الطرق في تدريس اللغة الأجنبية وأقر بها إلى الكمال هي التي تمكن الطفل من ( ١ ) « تمثيل » مادة اللغة نفسها في أقصر وقت ، وبأقل مجهود ( ٢ ) حتى يستطيع أن يتكلم بها كلاماً صحيحاً عبارة ونطقاً ( ٣ ) وأن يكتب بها كذلك ، ( ٤ ) وأن يحسن فهم ما يسمع ، ويقرأ ما يكتبه أهلها بلذة وسرعة ( ٥ ) ويهتم بها وبحياة أهلها ، ومشاكلهم الاجتماعية وآدابهم اهتماماً حياً لا يفارقه فيما بعد

أى أنا أثناء تعليم اللغة يجب أن نرمي إلى الأغراض الآتية :

١ — أن تتكلم التلاميذ اللغة بطلاقة مع صحة عبارة ونطق ، ويكتبوها كذلك

٢ — أن يستمتعوا بقراءة خيرة آدابها وعالمها ويقدروه حتى قدره ويشنفوا به

٣ - أن يعرفوا شيئاً عن الحياة الاجتماعية لأهل هذه اللغة وعاداتهم ، وعن صيغة البلاد التي يعيشون فيها .

لقد دلت الابحاث والتجارب الجديدة انه للوصول الى ذلك يجب أن نضع نصب أعيننا الأمور الأساسية الآتية :

١ - يجب أن نبدأ بتعليم اللغات شفهيًا :—

إن تعلم لغة ما مسألة تتعلق بالشفاه واللسان والآذان ؛ وللمحاكاة من جهة ، والتكرار والتمرن من جهة أخرى أثر كبير فيها . فهي ليست مسألة كتابة ونظر . ومما هو مقرر الآن أنا لا نستطيع أن « نقرأ » حتى النثر صحيحاً اذا كنا نحل « صورة صوتية » مغلوطة محل الصورة التي ارتآها المؤلف ، سواء كانت القراءة جهراً أو سراً ؛ ولقد نشأ هذا الرأي من النتائج الهامة التي ترتبت على فكرة أن اللغة تتكون من أصوات لا من رموز لهذه الأصوات ، كما كان المعروف قبلاً<sup>(١)</sup> فتعلم القراءة والكتابة في لغة اجنبية بواسطة البداية بتعلم الكلام والمحادثة بهذه اللغة أقصر طريق وأقرب الى اتقانها<sup>(٢)</sup> .

فيجب أن يكون تعليم الطفل لغة ما بواسطة استعماله إيها وممارسته لها . أى بواسطة المحادثة عن « الأشياء » نفسها و « الأعمال » وقرن الشيء أو الفعل باسمه اللال عليه ، لا بواسطة « الألفاظ » واستظهار « جداول » الكلمات الشاذة ، وقواعد النحو والصرف ، وبالترجمة من لغة الى أخرى . فالطريقة الأولى هي طريقة دراسة لغة حية مستعملة ؛ أما الثانية فطريقة درس لغة قديمة مبنية باد أهلوها . فاللغة الميتة تدرس من الكتاب ؛ واللغة الحية تدرس بالاستعمال ، وعمادها الأذن واللسان . والغرض

(١) أنظر صفحة ٨ من كتاب :

Atkins and Hutton. The Teaching of modern Foreign Languages in School and University

(٢) أنظر صفحة ٤١ من

E. G. Kittson. Theory and Practice of Language Teaching

من اللغة اللينة « تهذيبى » أو على محض ؛ فى حين أن الغرض من اللغة الحية نفعى وعملى أولاً ثم تهذيبى ثانياً . فبالطريقة الاولى نوجد فى نفس الطفل رغبة فى استعمال اللغة ، ونحبب اليه قراءة ما يدون بها لأننا نضعه فى موضع يضطره الى استعمالها فيتعلمها كما تعلم لفته الأصلية من قبل . ولقد دل كثير من الأبحاث والتجارب التى عملت حديثاً فى تدريس اللغات على صحة ذلك وضرورة السير عليه .

ومع ذلك فإن الطريقة الحديثة ليست بالشيء الجديد ، فكانت أصول هذه الطريقة معروفة قديماً وبخاصة فى المانيا ، فقد اهتم بها وبالتعليم الحسى عامة « كومنيوس » و « راتكه » ، و « بزداو » ، ثم أتى عليها حين طويل قبرت فيه ونسيت الى أن جاء القرن التاسع عشر فخرّكها يستألفزى وهربارت ، وبعد أن تأثروا جميعاً بما أثر عن اللرين الفرنسين منتاين ، ورايليه ، وروسو ، وأخيراً نشرها ثانية أحد الباحثين الفرنسين « جوان » ( Gouin ) ولذلك فعلى قد تسمى باسمه أحياناً ٢ - يجب أن يقرن الاسم بالمسمى والمعبارة بما تدل عليه مباشرة من غير

أن تتوسط بينهما اللغة الأصلية

أى أنه يجب فى التدريس ان تمتنع عن ذكر معنى اللفظ باللغة العربية أثناء تدريسك له باللغة بالانجليزية أو الفرنسية أو غيرها من اللغات متى كان ذلك ممكناً مستطاعاً حتى لا يحتاج التلاميذ أثناء الكلام أو الكتابة باللغة الأجنبية أن يفكروا باللغة العربية أولاً ثم منها يترجمون أفكارهم ويصرون عنها باللغة الأجنبية . وهذه الطريقة تسمى عادة بالطريقة للباشرة<sup>(١)</sup> وسميت كذلك لأننا فيها نستعمل اللغة

#### (١) The Direct Method- La Methode directe

عرف للسوفرميرى أحد كبار مقصى المدارس فى فرنسا هذه الطريقة فقال فى احدى المجلات الفرنسية .

La Methode directe est, par definition, celle d'après laquelle on enseigne une langue directement c'est à dire, sans l'intermediaire de la langue maternelle

الأجنبية مباشرة بلا وساطة اللغة الأصلية . على أن كثيرين من الباحثين قد أطلقوا عليها أسماء أخرى <sup>(١)</sup>

فهذه الطريقة هي التي يجب اتباعها باخلاص في مدارسنا الابتدائية والثانوية . وقد نص على ذلك منهج الدراسة ، فيجب ألا تستعمل لفظة عريضة ما دمت تستطيع أن تفهم التلاميذ للعنى المراد بواسطة وسائل الايضاح الحسية المختلفة كالأشياء نفسها أو نماذجها أو صورها وكالقيام بعمل ما ، والتعبير عنه وقت عمله

فالطريقة القديمة هي طريقة ( الترجمة ) والطريقة الحديثة هي ( الطريقة المباشرة )

٣ — يجب أن تكون « العبارات » لا الألفاظ المفردة هي المحور الذي عليه

يدور الدرس . فيجب أن تعلم كل كلمة جديدة حسب سياقها حتى يعتاد التلاميذ استعمال كل كلمة في موضعها ومعناها ، وحتى لا يخلطوا تلك الغلطات الغريبة التي هي من قبيل الترجمة الحرفية ، فيعبروا عن ( سن القوانين ) مثلاً بقولهم To grind laws ولا عن ( رقة الحاشية ) في وصف أسلوب بقولهم Delicacy of the Court وأشياء ذلك كثير . وهذان للثلاث مأخوذان من ترجمة بعض التلاميذ في السنة الرابعة الثانوية ١١١

٤ — يجب أن تعلم قواعد اللغة ( عرضاً ) أثناء دروس المحادثة والمطالعة :

فن الخطأ الكبير أن نهم من البداية بتعليم قواعد اللغة وصرفها ، لتلاميذ لا يعرفون شيئاً عن اللغة نفسها . يجب أن يتلقى التلاميذ ( القواعد ) في أول الأمر بطريق المحاكاة وحدها ، وكلما تقدموا يلفت للدرس نظره بطريقة منظمة الى بعض القواعد الضرورية وهكذا ؛ ولذا يجب ألا يكون لكتاب القواعد مكان كبير في المرحلة الأولى من التعليم بل يجب ان يكون استعماله كمرجع ليس الا يرجع اليه التلاميذ اذا شكوا في كلمة أو أخطأوا

(١) مثل الطريقة الطبيعية Natural ، والسهمية Oral ، والحديثة modern ، والاصلاحية Reform ، وطرقه « جوا » Gouin وطرقه برلتز ( Berlitz ) وغيرها .

واذا ما حان الوقت ورأى للمدرس ان دراسة قواعد اللغة بطريقة منظمة أصبحت ضرورة فليكن التدريس بالطريقة الاستقرائية وحدها ، بأن تعطى أمثال كثيرة متنوعة يستنبط التلاميذ منها القاعدة بأنفسهم .

٥ — أن يكون تعليم قواعد اللغة فيما بعد بالطريقة الاستقرائية :

( فالقواعد ) تبحث في الألفاظ وتراكيبها وعلاقتها بعضها ببعض . فيجب أن يعرف التلاميذ طائفة صالحة من الألفاظ وتراكيبها واستعمالها حتى يستطيعوا أن ينتزعوا منها القواعد الضابطة لها . وهذا النظام منطبق تمام الانطباق على قواعد التدريس الأساسية فيه نسير بالطفل من العلوم الى المجهول ، ومن الجزئى الى الكلى ، ومن المحسوس الى المفقول .

٦ — يجب ألا نبدأ بتعليم لغة أجنبية إلا بعد أن يتمكن التلاميذ من معرفة

لغتهم الأصلية . فلا يحسن بأى حال من الأحوال البدء بلغة جديدة مع من لم يبلغ العاشرة من العمر ، وهذه السن متفق عليها أكثر علماء التربية ، حتى أن من الأمم من لا تأخذ تلاميذها بدراسة اللغة الأجنبية إلا بعد أن يتموا مرحلة التعليم الابتدائى . والواقع أن تعلم اللغة الأجنبية قبل العاشرة يجعل اللغة الأصلية تضطرب في نفس التلميذ ، فيخلط بين الاثنتين خلطاً مميماً ؛ وليس الأمر مقصوراً على الخلط بين اللغتين ، بل أن العقل نفسه يتهوش ويضطرب في تفكيره وعمله . وهذا واضح جلى في التعبير باللغة العربية في هذا العصر فإن أساليبها قد جارت عليها أساليب اللغات الأجنبية كالانجليزية والفرنسية والاطالية وغيرها جوراً غير حميد . لهذا نرى أن كثيراً من الأمم تجعل بداية درس اللغة الأجنبية في الاقسام الثانوية لا في الاقسام الابتدائية .

٧ — يجب أن يكون التعليم عن طريق الحواس .

فيكون اعتماد للدرس في البداية على عرض الشيء نفسه ، أو الصورة ، أو أداء فعل معين ، وأن ينطق هو اللفظ نفسه ، حتى يسمعه التلاميذ ويحسوا كونه فيه

محاكاة صحيحة . فالكلام يجب أن يسبق القراءة والكتابة . ولقد تكلم الناس آلافاً من السنين قبل أن يكشفوا تمثيل الكلام بواسطة الرموز ، ثم ترجمة هذه الرموز الى الكلام التي تدل عليه . وواضح أن الطفل نفسه تعلم لفته الأصلية قبل أن يتعلم قراءتها أو كتابتها بزمان طويل . ولهذا كثيراً ما يطلق الفرنسيون على هذه الطريقة وما يشبهها بالطريقة الحسية ( La methode Intuitive )

وهنا تنطبق القاعدة الأساسية في التدريس : أبداً دائماً بالحسوس : الأشياء والنوات وغيرها مما يقع تحت حس الطفل وخبرته ، وتدرج منه الى المقول

#### ٨ — ولابد من العناية بالتكرار والمراجعة

واذا كان التلقين متوقفاً على (١) ربط الشيء باسمه ، (٢) على حسن نطق هذا الاسم أو العبارة نطقاً صحيحاً حتى يصبح الترابط آلياً كان لابد للحصول على ذلك من التكرار والتمرن المنظمين . وهذا التكرار والتمرن يجب أن يكونا من التلميز نفسه ، فهو الذي يجب أن ينطق ، ويكرر ، ويصل ، ويمثل محاكاة في النطق الصحيح أستاذه الذي يرشده .

#### ٩ — يجب أن تكون الدروس مشوقة جذابة

ان التكرار على ضرورته عمل ممل ، لا يشوق التلاميذ . فلا بد من العناية بالتعبير والتنوع ، لتجعل الدروس شائعة فيستعمل التلاميذ القفلة أو العبارة الواحدة في مناسبات شتى . ودروس المحادثة يجب أن تكون دروساً حية تستخدم فيها وسائل الايضاح بكثرة ، وتمثل الأعمال التي هي موضوع المحادثة ، أو المحفوظات ، أو دروس المطالعة تمثيلاً مصحوباً بأسمائها وبالمصطلحات والمبارات المرتبطة بها

والخصوص ان الطريقة المباشرة هي طريقة تعليم لغة أجنبية من غير توسط اللغة الأصلية . وإنما في ذلك لتحاكي الطريقة التي بها يتعلم الصغير لفته الأصلية من أبيه ويسته . وأساسها :

( ١ ) تعليم الكلام والحادثة ، قبل الاهتمام بالقراءة والكتابة .  
( ٢ ) ربط الشيء بلفظه الأجنبي الدال عليه ، لا ربط اللفظ الأجنبي بما يقابله من اللفظ في اللغة القومية . فهي ليست مبنية على الترجمة . فتعليم لغة أجنبية يكون بوساطة هذه اللغة نفسها .

( ٣ ) أن التعليم فيها حتى  
( ٤ ) أن قواعد اللغة تعلم عرضاً ، ولكن قصداً وبطريقة منظمة  
( ٥ ) تبني الدروس الأولى على ما يقع تحت حس الطفل وخبرته . ومع ذلك فكتب المطالعة ينبغي أن تدور لا حول البيئة التي يعيش فيها الطفل وإنما حول بيئة أهل اللغة الأجنبية أنفسهم ، فندرس طرق حياتهم ، ونظام معيشتهم ، وجغرافية بلادهم ، وتاريخها فيما بعد .

#### نقد : الطريقة المباشرة وأنصارها :

أن أهم إصلاح في طرق تعليم اللغات اليوم هو العناية بالجزء الشفهي منها ، وتوسيد التلاميذ الكلام باللغة الأجنبية من البداية . فهذه الطريقة هي كما تقدم ، أنسبه ما تكون بطريقة تعلم الطفل لغته الأصلية ، ولذلك كان لازماً على المدرس ألا يستعمل في تدريسه سوى اللغة التي يدرسها . إلا أن أنصار هذه الطريقة قد بالغوا فيها بمبالغة كبيرة حتى أن فئة منهم حرموا استعمال الكتابة والكتب ، وقصروا تعليم اللغة على الدراسة الشفهية وحدها معتمدين على المحاكاة والمرانة ، وعلى تحصيل اللغة بطريقة شبه شعورية ؛ كما أن هذه الفئة بعينها جعلت غرضها الغرض النفعي العملي — في البداية والنهاية وأطلقوا على طريقتهم الطريقة الشفهية ( لا المباشرة ) . ومن جهة أخرى فإن الجميع قد بالغوا فيما يعود على التلاميذ من القوائد من حيث السرعة والاتقان وتعمق الفهم وصحة النطق بمبالغة كبيرة لم تؤيدها الخبرة كل التأيد ، كما أنهم بالغوا في عدم استعمال اللغة الأصلية وتطلبوا تحريمها بتاتا في الفصل .

وإن الباحث لا يسه الآ أن يتساءل اليوم أولاً عن ضرورة تلك العناية الكبيرة باتقان المحادثة والتخاطب باللغة الأجنبية الى حد كبير في المدرسة ؛ وهل الفرض الذى يجب أن يضعه للمدرس فى البداية نصب عينه هو المحادثة ، أم القدرة على حسن مطالعة الكتب الأجنبية وفهما فها صحيحاً ، والاستمتاع بها وتقدير ما يقرأ حق قدره ؟ فإن الخبرة لتدلنا على انه من الصعب على التلميذ أن يتقن المحادثة والكلام باللغة الأجنبية فى المدرسة . فهى لا تتسع لذلك من حيث الوقت . وإن الجهود التى تبذل فى ذلك لا تتناسب مع الفائدة التى يجنيها التلاميذ ؛ وإنما الحياة نفسها والعمل ذاته ، هو الذى يضطر المرء الى كسب الطلاقة الكافية فى المحادثة باللغات الأجنبية . وكفى تلميذاً تستظرفه ظروف معيشته ومهنته فيما بعد الى استخدام اللغة الأجنبية فى الكلام والمحادثة استخداماً له فائدته المادية والأدبية . لا شك فى أنهم أقلاء — التاجر ، والسياسى ، والاختصاصى فى اللغة ، ومدرسها . فهل لهذا القليل من الناس يجوز لنا أن نضحي بجزء عظيم من وقت العدد الأكبر من الذين يتعلمون اللغات ؟

ومع ذلك فإن المهارة التى يحصل عليها الطفل فى المدرسة فى المحادثة باللغة الأجنبية تزول منه بسرعة اذا لم يجد الفرص الكافية لاستعمالها والتدريب عليها . ومن المشاهد أن الصغير الذى له مربية — يونانية مثلاً — يتعلم لغتها بسرعة ويتخاطب بها كواحد من أهلها ، ولكنه سرعان ما ينسى هذه اللغة فيما بعد عند ما يكبر ولا يجد حاجة ماسة لاستعمالها .

وإن اللغة التى تكتسب بالطريقة لليكانيكية — بمجرد المحاكاة — ليس لها قيمة كبيرة من وجهة التربية والتهذيب . فآثرها التربوي ضعيف ، أو نزر ؛ فهى مجرد استظهار آلى .

وفصلاً عن ذلك كله فإن وقتاً كبيراً ، وجهداً غير قليل يصرف فى تفهيم التلاميذ وتدريبهم على استعمال عدد قليل جداً من الألفاظ والعبارات ، لا يتناسب

مع الوقت والجهد ومع هذا فكثيراً ما نرى الأطفال في إجاباتهم على أسئلة معروفة يخطئون خطأ مدهشاً على الرغم مما بذل من جهود .

مهما يكن مبلغ هذه المعايير والانتقادات من الصواب فإن الطرق الحديثة في تعليم اللغات لن تعود الى تلك الطرق العقيمة التي عمادها الترجمة ، والنحو والصرف ؛ كما أن التحمس الشديد للطرق الحديثة والمبالاة بها قد قل عن ذي قبل ، وأصبح أنصار الحديث يختلفون فيما بينهم حسباً دلتهم الخبرة والتجارب العلمية . وإن مدى النجاح ليتوقف على مهارة المدرس وتحمسه للغة وحزمه في استعمال القديم والحديث من الطرق ، كل في موضعه المناسب ، وفي استعمال اللغة الأصلية في الايضاح والتفهم من غير اتخاذها واسطة بين الشيء وبين اسمه الاجنبى . فالأساس في الطريقة المباشرة وغيرها هو علم جعل التلميذ يفكر باللغة الاجنبية التي يتعلمها ، فذلك يحوقه عن الطلاقة في الكلام ، كما أنه يجعله يخلط بين مصطلحات لغة وأخرى . ولكن مما لا شك فيه من الوجهة السيكلوجية أن الرابطة الذهنية التي بين كلمة « كتاب » وبين الشيء للسمى بهذا الاسم أقوى بكثير من تلك التي بين هذا الشيء وكلمة Book التي نريد أن نعلمها التلاميذ . ولكن إذا أفهم تلميذ معنى كلمة ما باللغة العربية ، ثم لم يعد التلاميذ ولا المعلم يستعمل اللفظة العربية فيما بعد في درس اللغة الأجنبية لم ينشأ من ذلك ضرر ما . فالرابطة غير المباشرة التي تمت بين الشيء أو الصفة واللفظ الأجنبى سرعان ما تزول من أجل عدم استعمالها ؛ فيظل الطفل يفكر باللغة الأجنبية نفسها وقت استعمالها

ثم أن الذى نرى اليه في تدريس اللغة ليس مجرد المحادثة وحدها ؛ فتلك وجهة عملية مادية محضة ؛ ولذلك تجب العناية الكبيرة بالمطالعة السريضة للفهمومة ، وبالكثافة الصحيحة كذلك ؛ وأن نبداً التعليم شفهيًا بالطريقة المباشرة معتنين « باللغة » نفسها لا بنحوها وعرفها وما بهما من شواذ . ولذلك فإذا عرضت

« الكتاب » على الصغار قفرت لفظة « كتاب » في الشعور ، وتلبت الى حد ما على كلمة Book التي تحتاج الى وقت وتدريب وتكرار حتى تتوثق الرابطة الذهنية كبير بينها وبين الشيء نفسه . لذلك لا ضرر اذا عرضت الشيء ووجدت صعوبة من ناحية التلاميذ في فهمه لو أنك قلت : إن ما تقول عنه نحن « كتاب » يقول عنه الانجليز Hook ، ثم بعد ذلك كرر كلمة Book في جمل مختلفة ؛ ولا تسمح بأي حال من الأحوال فيما بعد باستعمال اللفظة العربية . أي أنك تهوى الرابطة الذهنية بين الشيء المهود وبين اسمه الاوربي بدون توسط اللفظ العربي في أية مناسبة يكون الكلام فيها بهذه اللغة الاوربية ؛ بذلك يكون التفكير بنفس اللغة التي اختيرت لتكون وسيلة التفاهم في الاحوال للملأمة ونكون قد اقتصدنا في الوقت والجهد شيئاً غير قليل .

## الدروس الاولى فى تعليم اللغة الاجنبية

### دروس المحادثة

اذا تقررت المبادئ السابقة فى تعليم اللغة بالطريقة المباشرة فلا يزال أمام المدرس مشكلة كبرى وهى كيف يبدأ دروسه . فالتلاميذ الذين أمامه لا يعرفون لفظة واحدة من اللغة التى سيدرسونها ؛ وهم — تلاميذ السنة الاولى — فضلا عن ذلك ذوو معرفة قليلة بأكثر الأشياء ، فدرسا لهم الكافية بل ان مدرسا لهم الحسية نفسها لم تتكامل ولم تحفل بالمعنى بعد ؛ وهم لا يكادون يحسنون الكتابة حتى بلغتهم العربية ، ولا الكلام بها ؛ والكتابة العربية تخالف الكتابة الالمانية كل المخالفة

ان « الانماط » التى ينبغي البداية بها يجب أن تكون مما يدل على :

( ١ ) « الأشياء » Objects المعهودة للتلاميذ الموجودة فى بيئتهم ، مثل

كتاب وقلم وشباك الخ

( ٢ ) « الاعمال » Actions اليومية السهلة التى يصادفها التلاميذ فى حياتهم

اليومية — مدرسية كانت أو منزلية مثل قام ، جلس ، ذهب ، جاء الخ

( ٣ ) « الصفات » Qualities للألوان — وصفا لاسماء الأشياء التى عرفوها

( ٤ ) « الظروف » Adverbs المتعلقة بالاعمال التى عرفوا معانيها من قبل

( ٥ ) « حروف الجر » Prepositions للدلالة على علاقات الأشياء والاتصال

بعضها ببعض

فكل درس من الدروس الاولى يتكون من ( ١ ) عرض شيء معهود

للتلاميذ مثل كتاب أو قلم الخ ( ٢ ) وتسمية ذلك الشيء باللغة الاجنبية ( ٣ ) ربط

الشيء باسمه من غير تدخل اسمه العربى ؛ وتكرار ذلك والتدريب عليه حتى يحسن

التلاميذ نطقه تماما ( ٤ ) ذكر شيء من صفاته — بأن تضيف كلمة « أحمر » مثلا الى الكتاب اذا كان لونه أحمر فعلا وهكذا

ثم يأخذ المدرس الكتاب ويفتحه ، ويعلم التلاميذ كلمة « يفتح » . ويطلب من أحدهم أن يأخذ الكتاب ويفتحه ويعبر عما « عمل » باللغة الأجنبية تسييراً صحيحاً واضحاً .

ففي الدرس الأول يلتفت للمدرس التلاميذ الى أنهم سيدرسون اللغة الانجليزية ( أو أية لغة أخرى ) وسيتمولون أن يتكلموا بها صحيحاً كالانجليزية أنفسهم ، ثم يأخذ « كتاباً » مثلاً في يده ويقول بالعربية ان الانجليزية يسمونه Book ، فيكرر التلاميذ هذه اللفظة أفراداً وجماعة رداً على أسئلته أو إشارته حتى يحسنوا نطقها . ثم يأخذ شيئاً آخر مثل « قلم » ويدرب التلاميذ على نطق لفظ Pen صحيحاً وهكذا

وينبغي أن يلاحظ المدرس ضرورة العناية بصحة البدء في هذه الدروس ؛ فيجب أن يعدها اعداداً تاماً ، وينطق الالفاظ نطقاً صحيحاً ، والا نسب كثيراً فيما بعد وتعيب التلاميذ معه ؛ ومهما قلنا في ضرورة العناية والاهتمام بالنطق الصحيح في بداية تعليم أية لغة أجنبية فانا لا نبالغ ولا نقالي ، كما انا لا نبالغ في ضرورة أن يكون نطق الدرس نفسه صحيحاً جلياً . ولذلك يرى كثيرون من المدرسين والاختصاصيين في تدريس اللغات أن يكون للمدرس ملماً بشيء من علم الأصوات ( Phonetics ) ومصطلحاته الكثيرة ؛ حتى يستطيع ان يشرح اغلاط التلاميذ ويعرف أسبابها اذا كانت المحاكاة وحدها لا تكفي في تدريب التلاميذ ؛ كما يجب أن يعرف شيئاً عن فن « الالقاء » أيضاً ( Elocution ) حتى يقسنى له ان يعرف كيف تخرج الحروف من مخارجها الطبيعية الصحيحة ، وكيف يحدث التأثير اللازم

## مبادئ القراءة والكتابة

لا ريب في أن القراءة والكتابة من أهم الموضوعات التي تدرس في المدارس وأكثرها قيمة ، سواء أنظرنا اليهما ( ١ ) من وجهة تقنية ( ٢ ) أم تربوية ( ٣ ) أم من وجهة السرور والاستجمام

١ — فالقراءة هي السبيل الى معرفة ما دونه الأولون والمعاصرون في كتبهم ومحفهم من علم جم ، وأدب رائع وحكمة بالغة ، وفكاهة ممتعة . وهي كذلك الوسيلة التي بها يتمكن الجيل الحاضر من توريث حضارته واكتشافاته ومخترعاته الى الجيل الذي يده فيستمر العالم في التقدم والعمران ويتصل الماضي بالحاضر والحاضر بالمستقبل . وانها لتفتح أمام المرء عالماً آخر جديداً أوسع من بيئته ، فتزيد معلوماته على ما يراه ويسمع به مما لا يقع تحت حسه مباشرة . وهي من أجل هذا تعد كحاسة أخرى زيادة على الحواس المعتادة المعروفة

٢ — وأثرها في تدريب العقل وتقويته ليس بقليل ، فانها تساعد على ترقية الخيال وتقوية الذاكرة وزيادة قدرة المرء على الانتباه وحصر الفكر

٣ — وهي منبع سرور لا يبيض ، فكثير منا يحرم لغة كبيرة لو منع قراءة كتبه ومحفه ومجلاته . وربما كان الميل الى القراءة وحس الاستفادة من الكتب ومن الناس خير ما يجتنيه المرء من القوائد في مدرسته بعد تكون أخلاقه فيها . ومع هذا يجب أن تغفل عن أن القراءة والكتابة سواء أكانا في اللغة الأصلية أم الأجنبية ليستا الا وسيلة لتعليم الحكمة والعلم النافع وترقية العقل ، وتهذيب النفس ، واصلاح الحال ، ولذا تسمى القراءة والكتابة ، والحساب معهما ، بالمواد « الوسكية » لأنها وسيلة الى غيرها ؛ أما هي في نفسها فلا قيمة لها البتة ، بل أن القراءة والكتابة قد يؤديان الى زيادة التذمر والسخط أو البؤس والتفنى في الاجرام ، اذا استعملتا في الشر والأذى . فهما وسيلة الى الشر كإهما وسيلة الى الخير

## تعليم مبادئ القراءة والكتابة

ليست الحروف الا رموزاً وعلامات وضعت للدلالة على الاصوات المختلفة ؛ ومن هذه الاصوات تتألف الالفاظ التى بها يعبر الانسان عن حاجاته وعما يحول فى نفسه من الآراء والافكار . وليست القراءة الا القدرة على تفسير هذه الرموز والعلامات المكتوبة بما تمثله من الأصوات وما تدل عليه من المعانى ؛ كما أن الكتابة ليست الا القدرة على تصوير الالفاظ المختلفة ، أو المعانى الخاطرة فى العقل بتلك الرموز والعلامات المصطلح عليها

فالتهجى « أو تعليم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة » ينحصر فى :

- ١ — إيجاد رابطة قوية فى الذهن بين الأصوات وعلاماتها الكتابية حتى يستطيع المتعلم أن يعرف نطق الكلمة عقب رؤية صورتها مباشرة
- ٢ — إيجاد رابطة بين الكلمات والعبارات وبين معناها الدالة عليه حتى اذا رأى المتعلم الكلمة مصورة أو سمع لفظها ، أو تذكرها عرف معناها مباشرة من غير تردد

فالقراءة تتوقف على ترابط عوامل ثلاثة ( ١ ) المعنى الذى يرمز اليه الكلمة أو الكلمات ( ٢ ) شكل الكلمة المكتوبه و ( ٣ ) نطقها . والغاية التى نرمى اليها فى النهاية هو سهولة ادراك المعنى وسرعته ؛ أما فى البداية فلا مفر من العناية بشكل الكلمة ونطقها ثم ربطهما بالمعنى ربطاً صحيحاً

ولا يتسنى للأطفال الوصول الى هذه المرحلة الثانية الا بعد تدريب غير قليل ، ولكن اذا كانت الطريقة المتبعة فى التعليم صالحة جيدة ، كان التقدم سريعاً وثابتاً والدرس شاملاً خلاصاً

## طرق تعليم مبادئ القراءة والكتابة

تختلف أكثر اللغات الأوروبية كالانجليزية والفرنسية عن العربية في أنها ليست صوتية ، أى أن رسم كلماتها يخالف نطقها مخالفة غير قليلة . ففي العربية ٢٨ صوتاً تمثلها ٢٨ حرفاً كذلك ؛ وليست الكتابة فيها تخالف النطق مخالفة تذكر ؛ فكما تنطق تكتب<sup>(١)</sup> . في حين أن الانجليزية فيها ٢٢ حرفاً فقط<sup>(٢)</sup> تحدث على الأقل ٤٣ صوتاً . فالحرف الواحد قد يستعمل للدلالة على أصوات متعددة<sup>(٣)</sup> . والصوت الواحد قد يبين بطرق مختلفة<sup>(٤)</sup> فهناك نحو ١٣٠٠ كلمة لا تتفق كتابتها مع نطقها ؛ فكثير من الكلمات فيها حروف صامتة — كل هذه العقبات الآلية قد جعلت تعليم اللغة الانجليزية غير يسير على المتدنى حتى ولو كان انجليزياً . وليست اللغة الفرنسية بأسعد حظاً من الانجليزية فيها حروف كثيرة ومقاطع صامتة لا تنطق البتة

تنحصر طرق تعليم القراءة والكتابة في أية لغة في ثلاثة مجاميع

١ — الطرق التركيبية (Synthetic Methods)

٢ — الطرق التحليلية (Analytic)

٣ — الطرق التحليلية التركيبية (Analytic-synthetic)

فالطرق التركيبية هي التي فيها يبدأ تعليم الاطفال الحروف الهجائية ثم منها تتركب الكلمات فالجمل . أما في الطرق التحليلية فانا نسير بالعكس ، فنبدأ بتعليم الأطفال الكلمات للألوة لديهم ثم نحللها فيما بعد الى مقاطعها وعناصرها اذا اقتضى

(١) هذا في اللغة ، وبالإضافة الى كثير غيرها من اللغات ، والا يصح أحداً لا يخلو من

الصعوبات والمشاكل الكبيرة

(٢) من غير أن يعد الحروف x, y, z. لأن غيرها هوم مقامها

(٣) مثل (a) في rare, all, any, father, late, call

(٤) مثل نطق الـ a في fate فان هذا الصوت يى بطرق عدة في reign, lady

obey, guage, break, gaol, they, vein, weigh, campaign

الأمر . أما الطريقة الثالثة فتجمع بين عحاسن الطرق التحليلية والطرق التركيبية  
مما وتتخلص من كثير من معايبها

## ١ — الطرق التركيبية

أهم هذه الطرق هي :

١ — طريقة « ألف باء » ( The Alphabetic Method )

٢ — الطريقة الصوتية ( The Phonic Method )

٣ — الطريقة الصوتية المطلقة ( The Phonetic Method )

### ١ — طريقة ألف باء

حسب هذه الطريقة نبدأ بتعليم الأطفال أولاً أسماء « الحروف » المجتابة على  
الترتيب المصطلح عليه . ثم تنتقل بهم بعد ذلك الى تهجئة المقاطع فالكلمات قبل  
الناطق بها بادئين بالألفاظ ذات اللقطع الواحد مثل if, it, is, am, at, an وهكذا . وليس لهذه الطريقة ما يؤيدها سوى طول عهد الناس بها ، فهي التي كانت  
متبعة من زمان قديم . ولكنها على الرغم من قدمها طريقة عقيمة ليس لاتباعها مبرر ما  
من علم النفس ؛ وليس لها الآن أنصار يدافعون عنها الا العدد القليل ؛ ومع هذا فانها  
لا تزال مستعملة في عدد غير قليل من مدارسنا في تعليم العربية والانجليزية وغيرها  
من اللغات ولذا يصرف التلاميذ في معرفة اللبائى وقتاً طويلاً في حاجة كبيرة  
الى اتقائه فيما هو أفيد وأكبر قيمة . فكأن الذين لا يزالون يدرسون بها في معزل  
عن هذا العالم !

ان العيب الأساسي في هذه الطريقة هو أنها تعكس النظام الطبيعي ؛ فالطفل  
في كلامه يستعمل الكلمات لا الحروف ، وانه يدرك الاشياء في جملتها أولاً ، ثم  
بعد ذلك يعود فيجعلها الى أجزائها وعناصرها المختلفة . ولقد ظهرت اللغات وانتشرت ،

قبل أن يصل الانسان الى معرفة الحروف المحاطية ، بزمّن طويل . هذا وإن معرفة اسم الحرف شيء ، ومعرفة صوته شيء آخر ؛ ففي كثير من الأحيان لا تكون هناك علامة ما بين اسم الحرف وبين صوته ، مثل بين اسم الحرف ( h ) ونطقه ، فالفرق كبير بين « Tee, affoh, ee » وبين نطق « the » . وكذلك الحال في اللغة العربية نفسها إلا أنها في ذلك أكثر حظاً من سواها .

ويتضح عقم هذه الطريقة وفسادها من تهديد ما يدعيه لها أنصارها القليلون من القوائد فهم يقولون :

( ا ) أنها تعلم القراءة ورسم الكلمات معاً ، فانتباه الطفل يكون موجها دائماً الى الحروف التي تتكون منها الكلمة

وهذا وليس من التربية ولا من العقل في شيء ، فهو محاولة تدريس شيئين في وقت واحد . فرسم الكلمات يزيد التدريس صعوبة ونحن دائماً نعمل على فصل الصعوبات بعضها عن بعض أولاً ثم التعلّم عليها فواحد ؛ هذا وأنا تعلم الرسم ( المحاء ) من القراءة والمطالعة ، لا القراءة من الرسم

( ب ) وتبدأ من البسيط الى المركب

نعم ، ولكن ليس الواقع كذلك ، فان البسيط للتلاميذ هو « الكلمة » نفسها لا حروفها التي تتكون منها . فهي لا تبدأ من السهل الى الصعب ؛ وليس البسيط هو السهل دائماً . والتلميذ يتعلم الكلام « بالألفاظ » لا بالحروف

( ج ) انها تدريجية

ولكنها في الواقع تسغرق زمناً طويلاً . وكثير من مقاطعها وكلماتها لا معنى له ولا فائدة من تعلمه وصرف الوقت فيه

( د ) انها سهلة يستطيع أقل المدرسين خبرة ومهارة السير عليها

ولكنها ميكانيكية مسئمة ، غير مشوقة يخشى منها أن تكره التلاميذ  
للطالمة والقراءة بدلا من أن تحبهما اليهم ، وفي ذلك ضرر كبير كما لا يحى  
( هـ ) أنها مستعملة من زمن قديم  
ولكن ليس هذا بدليل على فائتها أو على صحتها . فهي خطأ شائع  
استمر طويلاً

## ٢ - الطريقة الصوتية

لا نبدأ في هذه « الطريقة » بأسماء الحرف كما فعلنا في طريقة « الف باء »  
ولكن بما ترمز اليه الحروف من الأصوات ؛ فبدلاً من أن نقول ألف باء تالا الخ .  
قول أ — با — تا وهكذا فالطفل يربط شكل الحرف بصوته اللال عليه لا باسمه  
للمصطلح عليه ، ثم يركب هذه الأصوات ليكون مقاطع فكلمات . وبذلك نستطيع  
التغلب على كثير من الصعوبات التي تصرنا في طريقة الف باء . ؛ ونقل من كثير  
من معانيها . فهي نظرياً صحيحة . فنطق الكلمة يتكون من مجموع أصوات أجزائها .  
ولكن اللغة الانجليزية وغيرها بها كثير من الالفاظ الشاذة التي يخالف نطقها  
بمجموع حروفها . وبما أن الحرف الواحد قد يرمز به الى أصوات مختلفة قد اخترعت  
لأكثر اللغات الاوربية علامات مميزة تشبه الشكل في اللغة العربية لتفيد نطق  
الحرف مثل also و fate و rather و City . وتكتب الحروف الصامتة بشكل  
بحال الحروف الأخرى أو رضع أعلى السطر مثل <sup>b</sup> Dou t و <sup>p</sup> sa m و <sup>k</sup> now  
ومن مميزات هذه الطريقة الصوتية أن بها

١ — يستطيع المدرس القادر أن يستثير الشوق في نفوس التلاميذ ويحتفظ به طويلاً .

٢ — يستطيع التلاميذ أن يتعودوا بها حسن اخراج الحروف من مخارجها  
الصحيحة ويتدربوا على النطق الصحيح البليغ . وأنب تعلم صعوبة ذلك في

اللغتين العربية والانجليزية

٣ — يتمكن التلاميذ من تطبيق ما تعلموه على كلمات أخرى جديدة فيقرؤونها

صحيفة ملا خطاً ومن غير تعليم أيضاً

٤ — يكون تقدمهم سريعاً إذا أحسن المدرس استعمالها

ومع أن هذه الطريقة خير من سابقتها إلا أن مساوئها كثيرة كذلك لانها .

١ — لا تصلح الا عند تعليم الكلمات التي تُنطق كل حروفها نطقاً ظاهراً . أما

الكلمات التي مثل ( Colonel ) و ( quay ) فلا يمكن تعليمها بهذه الطريقة ؛

كما أنه لا يمكن استعمالها في الفرنسية للسبب نفسه .

٢ — وانها تستلزم جهداً كبيراً من التلاميذ

٣ — ان العلامات الكثيرة تزيد الصعوبات التي أمام التلاميذ صعوبات أخرى

جديدة ، فهي طريقة معقدة .

٤ — تضطر المدرس الى إجهاد صوته من غير فائدة كبيرة تعود على التلاميذ من وراء ذلك التعب ، كما انها عبء على التلاميذ يمكن الاستغناء عنه

٥ — تستلزم أن يكون للدرس ملماً بها تمام الالمام ومتحمساً لها .

٦ . ان الاضطراب الى نطق المقاطع وأصوات الحروف الساكنة يبطئ وتكرار

كثير ، قد يجعل التلاميذ لكثاء . فكثرة تكرار أصوات حروف مثل

p. m. d. b قد يحدث التلعثم والجلجلة في اللسان . ولكن ذلك لا ينطبق

طبعاً على جميع الأفراد الذين يتعلمون بهذه الطريقة

### ٣ — الطريقة الصوتية الملائمة

تشبه هذه الطريقة الطريقة الصوتية من حيث أنها تبدأ مثلها بتعليم أصوات

الحروف لا بتعليم أسمائها وهي في الواقع تعديل لها . فالعلامات التي وضعت فوق

بعض الحروف في الطريقة الصوتية لم تكن كافية ، فوضعت ( ١ ) علامات

جديدة و ( ٢ ) حروف أخرى لجميع الأصوات المختلفة في اللغة الانجليزية فبلغت

هذه الحروف الجديدة نحو خمسة وأربعين حرفاً . وبذلك أمكن التغلب على شذوذ اللغة الإنجليزية وأمثالها من حيث تعلم النطق الصحيح ولا ريب في أن هذه الطريقة أتم من السابقة وأوفى من حيث نطق الكلمات ، ولكن كثرة ما فيها من العلامات جعلتها كأنها لغة أخرى ؛ فيضطر التلميذ الى تعلم نوعين من الحروف وشكاكين لكل كلمة ، فتزداد بذلك صعوباته ، حتى أنه لكثيراً ما يخلط بين الاثنين ، ومع ذلك فانه بعد تعلم هذه الطريقة لن يجد في حياته ضرورة لاستعمال الحروف للشكولة ولا الأخرى الجديدة ، وذلك الى أنها تستلزم كتباً خاصة تطبع بالرموز الصوتية ، ثم بعد تأدية غرضها تهمل ويستعمل غيرها مطبوعاً بالحروف المعتادة ، وفي ذلك من ضياع الوقت والمال شيء غير قليل ومع ذلك فهذه مشكلة لم تحل الى اليوم حلاً حاسماً

### الطرق التحليلية

تشارك الطرق التركيبية السابقة في عيب أساسي واحد ، فهي تبدأ بعناصر الكلمة بدلاً من الكلمة نفسها ، أى أنها تبدأ من شيء مجهول للطفل الى شيء معلوم له : وهذا قلب « لأبسط » قواعد التربية . ذلك الى أنها لا تجعل التلاميذ تهتم بمعنى الكلمة ، بل يقتصرون على شكلها ونطقها ، الا نادراً . وإدراك معنى الكلمة من شكلها هو الغاية التي نرعى اليها في تعليم القراءة

أما الطرق التحليلية فاتها على العكس من ذلك تماماً ، لأنها تبدأ بالكلمة أو بالجملة نفسها ، ولا تهتم بالعناصر من حروف وأصوات الا من حيث هي أجزاء الكلمة ليس الا ، لا أشياء قائمة بذاتها تستحق الدرس والعناية . وتلك هي الطريقة القويعة . فاتباعها يكون اتباعاً للطريقة التي سار عليها الطفل نفسه عند تعلم لفته الأصلية . فهو يتعلم نطق الكلمات المختلفة مباشرة بلا حاجة الى التفكير في تحليلها الى أجزائها وعناصرها الا بعد زمن طويل .

ولقد دلت الأبحاث والتجارب الأخيرة على سداد هذه الطريقة ، ولذا أيد أكثر علماء النفس ان لم يكونوا كلهم . فالوحدة فيها هي اللفظ ، لا الحرف ولا جزء منه ؛ وبها تنطبع صورة الكلمة في أذهان التلاميذ ، وتُرَبِّط في الوجدان نفسه بمعناها وبصوتها التي ترمز اليه حروفها

وأهم الطرق التحليلية ثنتان :

١ — طريقة انظر وقل ( The look and say method )

٢ — طريقة المقاطع ( The syllabic method )

### ١ — طريقة انظر وقل

أن اسم هذه الطريقة يدل عليها . ففيها يبدأ للدرس باختيار جُمْل أو كلمات مما يقع في خبرة التلاميذ، ويكتبها واضحة على السبورة ، ثم يلقونهم الى شكل كل كلمة منها ، ثم ينطقها هو ببطء ويحمل التلاميذ قائله وتحاكيه . ثم يخبرهم بمعنى الألفاظ حتى يرتبط شكل الكلمة ومعناها ونطقها بعضها ببعض في ذهن التلاميذ  
فهذه الطريقة :

( ١ ) طبيعية ، يتعلم بها الطفل القراءة كما تعلم الكلام والقراءة قبل بلفظه الأصلية  
( ٢ ) وهي التي سيتبعها كل انسان فيما بعد ، لأننا عند ما قرأ ، ننظر الى كل كلمة أو عبارة دفعة واحدة — ولا نهتم بمناصرتها المكونة لها .

( ٣ ) وهي كذلك موافقة لقواعد التربية ، لأنها تسدأ من اللغوي الى المجهول ، ومن البسيط الى اللغيد ، ومن السهل الى الصعب

( ٤ ) ومشوقة للتلاميذ — لأنهم بها يرون فائدة ما يتعلمون .

( ٥ ) هي وحدها التي بها يمكن تعليم كثير من الكلمات الشاذة في رسمها ونطقها

( ٦ ) انها تفصل صعوبة رسم الكلمات عن صعوبة القراءة

( ٧ ) وفضلا عن ذلك كله فهي سريعة ، توفر جزءاً كبيراً من الوقت والجهد

على أن هذه الطريقة أيضاً لا تسلم من الانتقاد . وأهم ما وجه إليها : (١) أنها تستلزم أن يتعلم التلاميذ كل كلمة على حثتها على طريقة اللغة الصينية وهذا ارهاق لهم (٢) ذلك الى أن التلاميذ تخلط بين كثير من الألفاظ مثل beg leg ما from و for . وهكذا . (٣) وأنها قد تعود التلاميذ الجلوس والتخمين على أن كل هذه العيوب يمكن للمدرس في الواقع أن يتغلب عليها من غير كبير عناء أو مشقة

## ٢ - طريقة المقاطع

تشبه هذه الطريقة الطريقة السابقة من كل الوجوه في البداية ولكنها تختلف عنها من حيث تقطيع الكلمات الطويلة « الى مقاطعها » ، وتلفت التلاميذ الى كل مقطع قبل نطق الكلمة كلها ، وبذلك تساعد على معرفة رسم الكلمات أيضاً .  
الا انه قد وجد أن الطفل لا يتبع للمقاطع نفسها ، ففي كلمة مثل Humbleness يكون تقطيعها الطبيعي H-um-ble-ness وتقطيعها حسب طريقة « المقاطع » Hum-ble-ness . وهو تقطيع اصطلاحي ولذلك تسمى طريقة التقطيع الطبيعي الذي يتبعه الطفل Phonogrammic method

## الطرق التحليلية التركيبية

ان كل طريقة من الطرق السابقة فيها كثير من المثالب . ولذا يندر أن يتبع مدرس طريقة منها اتباعاً مطلقاً الا في الدروس الأولى ، ثم يختار بعد ذلك طريقة خاصة تجمع بين كثير من محاسن كل طريقة وتتخلص من أكثر ما يمكن من مثالبها . ولذا سميت هذه الطرق بالتحليلية التركيبية (١) .

ولذلك نرى أن خير طريقة تكون شبيهة بما يأتي :

- ( ١ ) ابدأ بطريقة « انظر وقل » لأنها هي الطريقة الطبيعية
- ( ٢ ) اختر أكثر الكلمات من مقطع واحد مثل it, at, an
- ( ٣ ) زد على هذا للتقطع حرفاً ساكناً حتى تكون كلمة جديدة مثل  
sit, hit, rat, fat, rat, fan وهكذا — ودرس كل ذلك « بالطريقة الصوتية »  
كى يعتاد التلاميذ الاقصاد فى النطق ، ويسهل عليهم تعلم رسم الكلمات  
وهجائها .

- ( ٤ ) درس الكلمات الشاذة ( رسماً ونطقاً ) بطريقة « انظر وقل »

### تعليم الحروف الهجائية

يبدأ للدرس عادة بتدريس الحروف الهجائية اذا اتبع طرقاً تركيبية . أما  
فى الطرق التحليلية فان تعلم الحروف يتم عرضاً ومن غير قصد . ولكن مهما كانت  
الطريقة التى اخترنا فلا مفر لنا من تعليم الأولاد حروف الهجاء . وينحصر تعليمنا  
فى ربط اسم الحروف ، ونطقها ، وشكلها ، بعضها ببعض . وفى ذلك يجب أن  
نلاحظ ما يأتى :

- ( ١ ) من الخطأ محاولة تعليم جميع الحروف الهجائية مرة واحدة ، فان ذلك مسمم  
للتلاميذ ويكرههم فى الدرس والتعلم .
- ( ٢ ) علم الأطفال عدداً من الحروف ، ثم منها ركب كلمات وجمل . فبروا عندئذ  
فائدة فى تعلمهم الحروف ويتشوقون الى المزيد منها .
- ( ٣ ) لا فائدة تعود على التلاميذ من اتباع ترتيب الحروف المصطلح عليه .
- ( ٤ ) اجعل دروسك شائعة بقدر الامكان ، فاستعمل ما استطعت الطباشير الملون  
والسبورة ، وقطع الورق للتمثيل ، والصور وغير ذلك من وسائل الايضاح ،

موازنًا الحروف بعضها ببعض وبالأشياء التي يعرفها التلاميذ .  
يحسن أن تبدأ بالحروف الكبيرة ، فهي أسهل في الكتابة ، مع أن  
الحروف الصغيرة أكثر استعمالاً . رتب هذه الحروف بطريقة تسهل فهمها وتصورها  
كالطريقة الآتية :

( ١ ) حروف مركبة من مستقيمت رأسية وأفقية I, L, F, E, T, H

( ٢ ) » » » مستقيمت رأسية وأفقية ومائلة

A, V, W, N, M, K, X, Y, Z .

( ٣ ) » » » خطوط منحنية C, G, O, Q, S,

( ٤ ) » » » مستقيمت ومنحنيات J, U, O, D, B, R,

ثم بعد معرفة الحروف الكبيرة معرفة جيدة اتبع مثل هذه الطريقة في  
تعليم الحروف الصغيرة مبتدئاً بما هو قريب جداً من الحروف الكبيرة حسب  
ما فيها من التشابه في الشكل ، أو حسب مخارجها ان كنت اتبعت الطريقة  
الصوتية .

( ١ ) حروف متحركة a, e, i, u. ( Vowels )

( ٢ ) حروف شفوية w, m, v, f, b, p ( Labials )

( ٣ ) حروف تخرج من سقف الحلق J oh, sh, y, r, l. ( Palatals )

( ٤ ) حروف تخرج من الأسنان وطرف اللسان th, t, d, n. ( Dentals )

( ٥ ) حروف حلقية q, g, h, c, k, x. ( Gutturals )

( ٦ ) حروف سينية s, z, z. ( Sibilants )

الخلاصة :

ابدأ بتعليم الأطفال اللغة نفسها بالطريقة « المباشرة » الشفهية . وبعد أن يحصلوا  
منها على طاعة صالحة ابتدئ في تعليمهم القراءة والكتابة ، جاعلاً الوحدة في

التعليم الجمل والمباريات لا الألفاظ . فاختر جملاً قصيرة مما يقع في خبرة الأطفال وتجاربهم ، ودرس كل لفظة بطريقة « انظر وقل » راجعاً شكل الكلمة بنطقها. خذ الألفاظ القصيرة ذات للقطع الواحد مثل see ، eat وكون منها ألفاظاً أخرى مثل mat, fat الخ وعلم ذلك بالطريقة الصوتية ؛ وإن كانت الكلمة طويلة فبالطريقة « المقطعية » الطبيعية . كرر نطق الألفاظ كثيراً حتى يحاكيك التلاميذ محاكاة صحيحة . ويتدرّبوا على النطق الصحيح تماماً ولا تنس أن تلتفت نظركم الى شكل الفم وموضع اللسان في كثير من نطق الحروف التي يخلط التلاميذ فيها خطأ كبيراً . واكتب كل كلمة على السبورة بخط كبير واضح ؛ وكررها بطرق شتى حتى تثبت في أذهانهم . وأخيراً علم التلاميذ أصوات الحروف المعجائية بالطرق الصوتية . ثم بعد معرفتها والتمكن منها علمهم أسماءها « بطريقة الف باء » أثناء تعليمهم نطق الألفاظ بادئاً بالحروف الكبيرة لسهولة لفظها . وإن شئت فابدأ بالحروف الصغيرة ؛ إنما لا ندرس الاثنين معاً في وقت واحد فيختلط الأمر على التلاميذ ويلتبس .

## دروس المطالعة

ليست المطالعة في نفسها الا وسيلة لسواها مما يرقى الانسان ويهذبه ويجعله على اتصال أكمل مع الناس — من تقدم منهم ومن تأخر ، القريين منهم والبعيدبن . ولولا ذلك لكان احلامنا خيراً من تكبد العناء وللشفة في تعلمها ، اذا كان هذا التعلم يجعلها أداة شر لا وسيلة الى الخير والتهديب .

للمطالعة فوائد ثلاثة : للتنفيس ؛ والترفيه ؛ والسرور والاستحلم ؛ وهي فن من الفنون لا يحتاج اتقانه الا الى مهارة بعد تدريب منظم . ويكاد الحصول على تلك المهارة ينحصر في :

( ١ ) ربط الأصوات برموزها للمصطلح عليها

- (٢) ربط الأصوات والرموز بمعناها  
(٣) حسن إخراج الألفاظ من مخارجها الصحيحة ، مع الإابة عن نطق كل حرف وكل كلمة نطقاً صحيحاً .  
(٤) سرعة ادراك الكلمات والعبارات ومعناها حتى تكون المطالعة سريعة مفهومة .

(٥) تنوع الصوت وتنغيمه حسب المعنى حتى يدرك السامع المعنى المقصود من غير حاجة الى تأمل وانتباه كبيرين

فما ذكر في (١) و (٢) هما أساس القراءة ؛ وتحصل الأطفال عليهما بعد تدريب ومشقة . ففي البداية يسيرون ببطء ، فيترددون ويتلکونون في النطق مدة غير قصيرة حتى يعتادوا حسن اخراج الألفاظ من مخارجها الصحيحة . ولقد سمينا هذه المرحلة بالتهجي أو بتعليم مبادئ القراءة والكتابة ، وهي المرحلة الأولى فلذا ما قطعها التلاميذ تهيؤوا للمرحلة الثانية وهي القراءة السريعة للفهم . جهرية كانت أو صامتة . وهذه تستلزم التدريب على الحصول على (٣) و (٤) و (٥)

### المطالعة الجيدة

ان العرض من درس المطالعة هو أولاً تمويد التلاميذ فهم ما يقرؤون من الكتب وغيرها فهماً صحيحاً سريعاً من غير كد أو مشقة ؛ ثم ثانياً جودة النطق وحسن الالتقاء حتى يسهل على السامع أيضاً فهم الآراء والمعاني التي يراد توصيلها اليه ، وتتاثر بها نفسه التأثير الكافي . فيجب إذن أن تتوافر في ذلك الشروط الآتية :

- (١) سرعة ادراك معاني السارات والجلل  
(٢) اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة  
(٣) نطق الكلمات والعبارات القاعة بنفسها دفعة واحدة ، وفصلها عن غيرها حسب ما يقتضيه المعنى من غير تردد فيها أو تكرار لها . ولا شك في أن

علامات الوقف خير ما يعين على ذلك

(٤) تنويع الصوت بين رفع وخفض ، وشدة ولين ، حتى يدرك القارئ المعنى المقصود من غير كد أو إبطاء . وهذا لا يتسنى الا اذا كان القارئ ، قاهماً ما يقرأ تمام الفهم ومتمكلاً بروح الكاتب وعواطفه حتى يتمكن من تصوير عباراته بصوته فيكون كأنه يترجم بلسانه عن شعور الكاتب وفكره

(٥) الاعتدال في الصوت : حتى لا يكون جهورياً مزعجاً ، أو خافتاً غير مسموع

(٦) الاعتدال في السرعة : فيجب ألا تكون القراءة الجهرية بطيئة فيملها السامع ، ولا سريعة فلا يتمكن من احسان فهمها .

### الخطأ الشائع في المطالعة

تنحصر أكثر الأخطاء في المطالعة الجهرية في عدم الاهتمام باخراج الأصوات من خارجها الصحيحة . فيترتب على ذلك عدم الابانة والفصاحة في النطق . فيجب العناية في اللغة العربية بمرعاة القلب والأدغام ، والترقيق والتفخيم والوصل والقطع وهكذا . وفي الانجليزية يجب تدريب التلاميذ على اجادة نطق اللغة كما ينطقها المتكلمون بها من أبنائها المتعلمين وبخاصة ما يأتي :

( ا ) نطق الحروف الآتية : p, ch, g, i, v, s,

( ب ) نطق th في مثل : the و thing

( ج ) حرف ال R

( د ) نطق ال ed, es التي في آخر الكلمات

( هـ ) التفخيم والترقيق في مثل : low, law, boat و bought

( و ) توالى أصوات متقاربة في جملة أو عبارة واحدة مثل :

A box of mixed biscuits

ومثل Six thick sticks وهكذا

(ز) الحروف الساكنة النهائية من كلمة قبل حروف متحركة ابتدائية من

كلمة أخرى تليها مثل A single egg

(ح) الحروف الساكنة النهائية في كلمة تليها أخرى تبتدىء بحروف ساكنة

مثلها نحو The cab broke down

(ط) ان الأطفال للمصريين قد اعتادوا ان يمدوا الأصوات للمتحركة الطويلة في

اللغة الانجليزية مدداً أكثر مما يجب عادة في مثل (oo) و (ee) و (a)

في book و foot و feet و that و again

وكذلك يجب الاحتراس من :

(١) اللطالة كلمة كلمة بدلا من عبارة عبارة فتلك آفة تجويد للطالعة في

مدارسنا للمصرية

(٢) حذف بعض الحروف من الكلمات أثناء اللطالة

(٣) تغيير موضع بعض الحروف في بعض الكلمات

(٤) حذف بعض الكلمات أو زيادة أخرى أو استبدال كلمة بغيرها

(٤) رفع الصوت لتغير ضرورة ، وتنويعه على غير ما يجب . وهذه عادة قبيحة

منتشرة بين التلاميذ . اذ للراء يجب أن يقرأ بلا تكلف ظاهر ؛

يقرا كأنه يتكلم

(٥) وضع النبرات في غير موضعها في كلمات مثل innocent, character

والطريقة الوحيدة التي توصلنا الى ذلك هي علم التساهل مع التلميذ الخطيء

في مطالعته ؛ ففى رأى التلاميذ أنك لا تتساهل معهم فى أغلاطهم ، وتدريبهم دائماً

على الصواب اتبهموا الى صحة النطق وعنوا به . وقبل كل شيء يجب عليك أن تأخذ

نفسك أنت بذلك ، وتعلم نفسك على النطق الصحيح ، حتى تكون قدوة حسنة

يقتدى بك تلاميذك . فلهذا كاه أتركيب فى تعلم اللغات كما تقدم

ويرى كثيرون ضرورة استعمال الرموز الصوتية وأخذ التلاميذ بها في البداية ثم العودة فيما بعد الى الحروف العادية على أن لا نرى لذلك ضرورة في بلادنا لتنوع مخارج الحروف في اللغة العربية . كذلك ينصح كثيرون باستعمال مرآة صغيرة ليرى التلاميذ فيها حركات شفاههم أثناء التعود على نطق بعض الألفاظ . وفي مدارس كثيرة يستعمل الفونوغراف (الحاكي) لتعليم الأصوات ونطق العبارات في اللغات الأجنبية . وفائدة ذلك أن التلميذ يسمع نفس النطق للألفاظ والعبارات المعينة بدون أن يلحظه أى تغيير في كل مرة يتكرر ذلك للنطق أو تلك العبارات

### المطالعة الصامتة

ان كل ما قدم في المطالعة ينطبق على نوع واحد منها وهو المطالعة الجهرية . ولكن للمرء قلما يرفع صوته عند القراءة اذا كان يقرأ لنفسه ولفائدته أو مسرته هو — وليس ليسمع سواه . وبما أن أكثر قراءة للمرء تكون (في سره) لفائدته هو وجب على للدرس أن يعطى التلاميذ القادرين على القراءة والفهم أوقات كافية للتدرب على هذا النوع من المطالعة لما في ذلك من الفوائد الكبيرة التي تعود عليهم من ورائه ، فيها يتادون السعة في تفهم ما يقرؤون ويطالعون ويقول فيه ميل الى للمطالعة والشغف بها والاستفادة من الكتب . وهذا النوع من المطالعة مهمل إهمالا مريعاً في مدارسنا المصرية في حين أنه موضع العناية والاهتمام في البلاد الأخرى . حتى انهم يحصلون له حصصاً خاصة به ؛ أو يسطون التلاميذ كتباً معينة ويكلفونهم قراءتها كلها أو أجزاء منها في أوقات فراغهم ثم يسألونهم عما قرؤوا فيما بعد ويناقشونهم فيه . فكلف التلاميذ قراءة قطعة من كتاب تعينه لهم ، وحدد لهم الزمن الذي يمكنهم أن يستغرقوه في قراءتها ، ثم بعد انقضائه سلمهم عن معنى ما قرأوا ، وناقشهم فيه . واطلب من كل تلميذ أن يلاحظ عدد الكلمات أو الاسطر التي يستطيع قراءتها وفهمها في زمن معين . حتى يجتهد في زيادتها . ولهذا الطريقة فوائد كثيرة :

( ١ ) فهي تغرس في قوس التلاميذ الليل الى اللطالة وتحببها اليهم . ولو لم يكن لها غير هذه الفائدة لكفى ، لان حب اللطالة والقدرة على الاستفادة من الكتب والمجلات والجرائد وغيرها خير ما يحصل عليه التلميذ من أيامه المدرسية

( ٢ ) تعودهم الاعتماد على النفس في فهم ما يطالعون

( ٣ ) الاستمتاع بالمطالعة والارتياح اليها ، ذلك لأنهم لا يحسبون بتضييق وتعديد كما في اللطالة الجهرية المألوفة في مدارسنا

( ٤ ) يقطع بها التلميذ أشواطاً أطول مما لو كان يطالع جهرًا أمام اخوانه وأساتذته لا سيما اذا كان للوضوء شأنًا خاصًا .

( ٥ ) هي الطريقة التي سيتبعها الناس جميعًا فيما بعد . في مطالعتهم الخاصة ، فالبرء قلما يقرأ لغيره ؛ كما أنا لا نسعى وراء جعل كل امرئ خطيباً أو ممتلاً

هذا كله في الفصل . ولكن لتحقيق الفوائد السابقة يجب أن يكاف المدرسُ التلاميذ أن يقرؤوا في منازلهم فصولاً من الكتب التي في أيديهم ، أو التي يستعيرونها من مكتبة المدرسة ، أو مكتبة الفصل ان كان به ، ثم يسألهم فيها بعد ما قرؤوا . ويجب أن يراعى للمدرس في اختيار الكتب ما فيه فائدة للتلاميذ ولأنه لم . على شريطة أن يكون في مستوى عقلم ودائرة خبرتهم . وفي الفصول الراقية كالسنتين الثالثة والرابعة يحسن أن تؤخذ التلاميذ الى المكتبة المدرسية في أوقات معينة ويرشدوا الى الكتب والمجلات التي يستطيعون قراءتها والاستفادة منها ، تحت اشراف للمدرس وارشاده

**السرعة في القراءة :** ان توفير الوقت والاقتصاد فيه في كل ما يتعلق بأمور

التربية وغيرها أصبح شغلاً شاغلاً لكل من لم علاقة بها . ولقد اتضح من التجارب الكثيرة أن الانسان يستطيع بالتمرين أن يقرأ عدداً كبيراً جداً من الألفاظ في الدقيقة الواحدة من غير أن يخل بفهم معنى ما يقرأ وادراكه على وجه

الصواب . والآن يُدرب التلاميذ في كثير من البلاد الأوروبية والأمريكية على زيادة سرعتهم في القراءة ، حتى يوفروا بذلك جزءاً كبيراً من وقته الثمين . ويمكنك أن تجرب ذلك نفسك في قراءة الارشادات والشروح المكتوبة على الصور السينائية عند عرضها . فبعد تدريب كاف تجد أن سرعتك قد ازدادت كثيراً . وخير من ذلك أن تختبر نفسك وتعرف كم كلمة تستطيع قراءتها في الدقيقة الواحدة . ثم بعد أن تتدرب على سرعة القراءة تجد أن عدد الكلمات قد ازداد حتى أنه ليصل الى مائة كلمة في الدقيقة الواحدة

### المطالعة جماعية (١)

يقصد بذلك أن يشترك التلاميذ كلهم او بعضهم في القراءة جهراً في آن واحد وهذه الطريقة مستعملة في كثير من المدارس الفرنسية مع التلاميذ الصغار ، ومع الكبار كذلك في قلمهم لغة أجنبية عنهم . ويدافع عنها أنصارها بأنها طريقة

١ — تصلح في الفصول الكبيرة التلاميذ اذ بها يتمكنون كلهم من المطالعة في وقت قصير

٢ — وتشجع التلاميذ الذين يهيمون للمطالعة الفردية جهراً ، من المطالعة مستترين بأخوانهم الذين هم أجراً منهم عليها

٣ — توحد نوع المطالعة وتنظمها حسب رغبة المدرس من حيث السرعة ، ورفع الصوت وخفضه

٤ — يسهل بها اصلاح التطلعات الشائعة بين كثيرين من تلاميذ الفصل الواحد أما مضارها فأكثر من فوائدها الساجدة

١ — فهي تحدث من الجلبة والضوضاء شيئاً كبيراً فتكون بذلك داعية الى

فساد النظام لا في الفصل القارى، ووحده ، بل وفي القصول الأخرى المجاورة له

٢ — وتعود التلاميذ الالهام، والغش ولاسيا الضماف منهم فيها ، قد لا يطلعون اعتماداً منهم على أنهم لا يظهرون للمدرس . فعى فى الواقع لا تشجع الفرد على أن يبذل جهداً كافياً لتحسين نطقه وتحويده

٣ — قد يتخذها التلاميذ وسيلة للهزل، ويرون فيها مجالاً لتخلص من قيود النظام

٤ — لا تمكن للمدرس من معرفة أخطاء التلاميذ حتى يصلحها

ولكن بالرغم من كل هذه للنائب فهذه طريقة تصلح أحياناً مع التلاميذ الصغار المبتدئين عند التدرب على نطق ألفاظ أو عبارات معينة لا يحسنون نطقها عادة . أما مع الكبار ، أو فى مطالعة جزء غير قليل من العبارات والجل للتصلة فلا . فذلك لا فائدة منه البتة تعود على التلاميذ لذلك يجب أن يلاحظ للمدرس ألا يستعملها إلا أحياناً . وعندئذ يجب ان يلاحظ «النظام» أثناء قراءة التلاميذ جماعة ملاحظة عامة وأن يتحقق ان كل تلميذ «يقرأ» بصوت مسموع ، منتبها الى الكتابة التى أمامه لا بمجرد تحريك شفثيه فحسب .

### طريقة السير فى درس المطالعة

تختلف الطريقة التى يسلكها للمدرس فى دروس للمطالعة حسباً بلفته قدرة التلاميذ على القراءة . فعى فى الفرقتين الأولى والثانية الابتدائيتين غيرها فى الفرقتين الثالثة والرابعة . فى الفرقتين الأولىين يكون الغرض الظاهر تعليم للمطالعة الآلية ، وحسن اخراج الحروف والألفاظ من مخارجها ، مع سرعة ادراك ما تمثله اللفظة المكتوبة من الأصوات ، كل ذلك من غير إهمال لمانيتها وملولاتها . أما فى الفرقتين الاخرين فان الغرض الظاهر تحبيب للمطالعة الصامتة الى التلاميذ ، وتوهمهم سرعة فهم ما يقرؤون فهماً صحيحاً ، مع حسن الالتقاء والآداء والتمثيل فى المطالعة الجهرية

ولكن مهما اختلفت الطرق وتنوعت الأغراض في الراحل المختلفة فيجب ملاحظة ما يأتي : —

١ — أن المقصود من دروس المطالعة تدريب التلاميذ على « المطالعة » ، فيجب أن تكون هذه أظهر شيء في الدرس . فهو ليس بدرس في « المحادثة » أو « رسم الكلمات » ، ولا هو بتمرين على « الترجمة » أو « قواعد اللغة » . ولكن في الوقت نفسه يجب أن نذكر أن المطالعة جزء من تعليم اللغة نفسها فيجب أن يستفيد التلاميذ مادة مما يقرؤون . لذلك يجب ألا يفصل درس المطالعة عن اللغة فصلاً تاماً ؛ فضلاً عن ذلك فالمطالعة الجهرية شيء ثانوي بالإضافة الى تعلم اللغة نفسها وحسن استخدامها في الاستفادة مما يُقرأ فيها ويُسمع .

٢ — ولكن للره لا يستطيع أن يطالع بطلاقة وحسن أداء إلا اذا كان فاهماً ما يقرأ . فيجب على المدرس أن يزيل أولاً العقبات الآلية التي قد تعوق التلاميذ عن الفهم ، كالكلمات الصعبة والعبارات الغريبة الاصطلاحية ، ونطق الكلمات الجديدة عليهم . وذلك بتفسيرها وتوضيحها ، وتدريبهم على حسن نطقها . غير أنه يجب أن نلاحظ أن هذا التفسير يجب أن يكون مقصوراً على ما يكفي لتمكين التلاميذ من الفهم ، فيحسن الا نضيع فيه وقتاً كبيراً فيخرج الدرس عما قصد منه . ويجب أن يحذر المدرس من الاختصار في التفسير والشرح على « تعريف » الشيء الغامض ، أو على مجرد ذكر مرادف للكلمة قد يكون أغمض منها وأكثر صعوبة .

٣ — يجب أن يكون تفسير الكلمات والعبارات وشرحها بعد أن يقرأ المدرس نفسه شيئاً من الدرس كنموذج للتلاميذ ليدركوا شيئاً من معناه ، أو بعد التمهيد له بما يدل على مجمل ذلك للمعنى . أو بعد قراءتهم هم الدرس أو جزءاً منه قراءة صامتة ( في الفصول العالية ) . وذلك لان سياق الكلام معين على فهم القطعة وتوضيح الغامض منها . وعلى كل يجب أن يكون الشرح قبل أن يبدأ التلاميذ في المطالعة الجهرية ، وهذا لكي يتمكنوا من حسن الالتقاء والأداء .

٤ — يجب أن يعنى للدرس عناية كبيرة بتصحيح أخطاء التلاميذ في المطالعة من حيث النطق والأداء والفهم ، ولا يكتفى بذكر الغلطات ، فالدرس درس تعليم مطالعة وتدريب عليها لا درس إحصاء غلطات . ويحسن أن يكون ذلك التصحيح بعد أن ينتهى التلميذ القارىء من مطالعة ما عين له ، فان مقاطعته بتصحيح أخطائه ، ولا سيما أن كانت كثيرة ، تشعره اليأس وتوقه عن التدرب على الطلاقة في المطالعة . فيجب أن تنتظر حتى ينتهى ، ثم بين له غلطاته من غير انتهاز أو زجر يثبط همته فكثرتا يتعلم من أخطائه أكثر مما يتعلم من صوابه . ويحسن أن يشترك التلاميذ الآخرون في تبين الغلطات واصلاحها حتى يكونوا منتبهين الى التلميذ اللطالع ، ولكن لا تجعل ذلك قاعدة ثابتة لا تعيد عنها فيحصر التلاميذ كل مهمهم في احصاء الغلطات على التلميذ الذى يطالع جهراً .

٥ — اعتاد المدرسون أن ينظروا في كتبهم متتبعين قراءة التلميذ الذى كاف للمطالعة الجهرية . وبذلك تفوتهم أشياء كثيرة من حيث افصاح التلميذ في النطق والابانة ، ومن حيث نظام التلاميذ الآخرين وعدم اتبائهم . فالدرس قد يشغله النظر الى الكتاب حتى عن متابعة مطالعة التلاميذ وحصر الفكر فيها

٦ — يجب أن يسمع التلاميذ نماذج كثيرة جيدة من للدرس أو من يجيد القراءة ويحسن الاداء من اخوانهم ليحتذوها ، ولذلك يجب أن يقرأ للدرس « القطة » قراءة جيدة مراعيًا فيها الوقف والفصل والتشديد والتخفيف ورفع الصوت وخفضه وغير ذلك . ويحسن في بعض الأحيان أن يختار للدرس تلميذاً ممن يجيدون القراءة ويكافئه قراءة نموذج لخواه ، فيشير ذلك فيهم حب للنفاة الصالحة . ولهذا النماذج فائدة كبيرة وأمر دائم . فالتلاميذ تقلد للدرس وتحاكي لفظه وعبارته تقليداً لا شعورياً ، ولذلك يجب أن تكون عناية للدرس بما يقرأه كنموذج كبيرة حتى لا يتسرب الخطأ الى التلاميذ

٧ — يجب أن يبدأ للدرس بما يشوق التلاميذ الى درس اللطالمة : اما بمناقشة في موضوعه ، أو بذكر ملخص له ، أو بالتكلم معهم في الصورة أو الشكل ان كانت ثمت صورة أو شكل في الكتاب الذى فى أيليهم . وعادة يكون ذلك التشويق بشكل محادثة تمهيدية .

٨ — قبل البدء فى القراءة يجب لفت التلاميذ الى الجلسة الصحية ومراعاتها طول الدرس ؛ فيجب أن يجلس التلاميذ معتدلى القامة غير متكئين على الكاتب ، والكتاب بعيد عن نظرم بعدا كافيا . ولقد يرى كثير من المدرسين فائدة كبيرة فى أن يبدأ الدرس للأطفال بتدريس على التنفس الصعى العميق .

٩ — يجب أن يتم الدرس ببعض أسئلة شاملة فى الموضوع تكون كراجعة عامة له وتلخيص لما درس فيه من الحقائق وتثبيت لها

من كل ما تقدم ترى أن السير فى درس اللطالمة يكون عادة كالآتى :

١ — تمهيد قصير فى موضوع الدرس ليثير التشوق فى نفوس التلاميذ من جهة ، وليكون وسيلة الى حسن فهم الدرس من جهة أخرى . وقد يتخذ هذا التمهد شكل محادثة فى الفرق التى تستطيع المحادثة عادة ؛ واذا كان الدرس جزءا مكلا لدرس سابق سأل للمدرس عدة أسئلة فى الدرس للماضى

أما اذا كان الدرس فى الفرقة الأولى فأظهر شىء فيه يكون تمرين التلاميذ الصغار على نطق بعض الالفاظ المتقاربة الشكل والنطق ، حتى يحسنوا نطقها وقراءتها ،

٢ — نموذج يقرؤه للمدرس ، أو تلميذ يحسن القراءة ليحتديه التلاميذ الآخرون ، وليسهل عليهم به ادراك معانى كثير من الالفاظ من سياقها ، فيتسنى لهم بذلك عليهم حسن الاداء واللقاء .

أو مطالمة صامتة لجزء معين من الدرس حتى يعتاد التلاميذ القراءة بأنفسهم مع اجادة فهم ما يقرؤون . وهذا لا يكون الا فى الفصول العالية . ويحسن أن

تكلف التلاميذ أحياناً تحضير الدرس في البيت اقتصاداً في الوقت ، وتعويداً لهم على أن يعتمدوا على أنفسهم في تحصيل العلم .

٣ — تفسير الكلمات والسمات الجديدة ، وتوضيح نطق الصعب والعريب منها .

٤ — قد يجد للدرس كثيراً ضرورة لقراءة النموذج مرة أخرى بعد تفسيره الكلمات

الصعبة . فإن التلاميذ الصغار يصعب عليهم أن يتتبعوا « صورة سمعية »

لنموذج مدة طويلة . ولذلك يجب ان يكون مقدار ما يقرؤه المدرس في

الدقة الواحدة كنموذج قليلاً .

٥ — تدريب التلاميذ على المطالعة الجهرية فرادى

٦ — تصحيح المدرس للاخطاء بمساعدة التلاميذ الآخرين ، وعلى السبورة وشرح

طرق اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة

٧ — أسئلة ختامية في الدرس ، تكون تلخيصاً له ، أو مراجعة وثنيّاً لنقطه الرئيسية

## الخط

لا يزال الخط العربي في مصر وغيرها من البلدان « الشرقية » فناً من الفنون ينقطع لأجاده كثيرين . ولكننا مع ذلك لا نغنى به اليوم كغاية السلف على الرغم من قدمه وزيادة التحسن فيه . قديماً كانت اللواصِلات عسيرة ، والعلم مقصوراً على فئة خاصة ، والكتابة لا يتقنها الا قراءاً يستخدمهم أولو السلطان والقوة في مراسلاتهم وأعمالهم الكتابية العامة والخاصة . أما اليوم فانتشار العلم وللطابع ، وازدياد التعليم ، والعلوم الكثيرة التي أدخلت في المدارس شغلت الناس بحق عن الاهتمام بالخط والتوفر على تجويده الى حد كبير ؛ ذلك الى أن الوقت الذي كان فيه يجد للره له عملاً يرتزق منه لأنه حسن الخط فحسب قد اقتضى أو كاد . ولا شك في أن اختراع الآلات الكتابية كان له تأثير كبير في ذلك .

ولكن ذلك كله لا ينقص من قيمة الخط الجيد ، بل ان العصر الحاضر يتطلب من كل امرئ أن يكون حسن الخط ، سريعه مع عدم الانقطاع له والاختصاص فيه ، لأنه وسيلة لا غاية

فغائدة الخط النفعية واضحة لا تحتاج الى تبين . أما فائدته التربوية فتنحصر في أن تعليم تجويد الخط يساعد الأطفال على تعود المتابعة ، والملاحظة ، ومراعاة التفاصيل والدقة في الكتابة . فهو يدرّب العين واليد ، وفي ذلك من الفائدة ما لا يحصى

### صفات الخط الجيد

يمتاز الخط الجيد في أية لغة بصفات ثلاث : — ( ١ ) الوضوح ( ٢ ) السرعة في كتابته ( ٣ ) والجمال .

١ — فوضوح الخط وسهولة قراءته أهم ما يجب أن يتصف به ، فالإنسان يكتب

ليستطيع غيره احراك ما يقصد . فتوازي أجزاء الحروف واستدارتها في الخط الاوربي؛ ومراعاة النسبة بين الحروف بعضها وبعض شكلاً وجهاً وبين أجزاء كل حرف ، ثم مراعاة النسبة أيضاً في المسافات التي بين كل حرف وآخر ولا سيما بين كل كلمة وأخرى ، وعدم وجود ما ليس ضرورياً لشكل الحروف من الحلى — كلها تزيد في وضوحه وسهولة قراءته . وكذلك مقدار الميل في الخط الانجليزي : فالأحرف الكثيرة الليل صعبة في القراءة والكتابة أيضاً ، على الرغم مما يقال من أنها تكون أسرع في الكتابة . ويميل الانجليز أنفسهم الآن الى الكتابة الرأسية أو الى الاقتراب منها . فالكتابة القليلة الليل « محبة » لأن الجسم فيها يكون معتدلاً ومواجهاً للورقة وتكون الكتفان في استواء واحد ، والنظر ليس منحرفاً . ذلك الى أنها سهلة التعلم والتعليم . ويمكن كتابتها بسرعة وقراءتها كذلك . أما الكتابة الرأسية ففيها كل هذه القوائد ولكنها أقل جمالا ، وكثيراً ما تميل أحياناً الى اليسار . ولهذا تفضل الكتابة المائلة عن « العمودي » بنحو عشر درجات .

٢ — أن السرعة في الكتابة قد اقتضتها الظروف الحاضرة ؛ ولذا قضى على استعمالها الحروف ذات الحلى<sup>(١)</sup> الكثيرة ، واختيرت الأساليب التي يمكن بها أن يكتب الحرف الواحد ، والكلمة الواحدة ، من غير أن يضطر المرء الى رفع يده . هذا وإن أسرع الكتابة هي ما استعمل فيها الساعد<sup>(٢)</sup> لا اليد والأصابع وحدها . والتعود على السرعة يحسن أن يكون في جميع الأعمال التحريرية سواء كان الدرس درس خط او غيره من الدروس ؛ على أنه لا يحسن بنا أن نضحي بوضوح الكتابة وجمالها حباً في السرعة وحدها

٣ — ليس الجمال في الخط بكثرة الحلى والتعقيد وإنما يتناسب الأجزاء المختلفة

(١) وجد ذلك ماك أليستر Macallister من تجاربه التي كان يقوم بها في معمل الباحث

النفسية في جامعة يال ( Yale ) بالولايات المتحدة

(٢) ما يسمى بالانجليزية Flourishes .

من حيث الحجم والسبك والرفع ، وتساوى المسافات ، وتوازي الأجزاء وانتظامها وغير ذلك .

### جلسة التلاميذ أثناء الكتابة

الجلسة التي تحدث أقل نصب ممكن ولا ينجم عنها تشويه شكل الجسم الطبيعي أضعف في البصر أو أى ضرر آخر تعرف بالجلسة الصحية . ولقد كانت الجلسة في الكتابة موضوع أبحاث وتجارب كثيرة ولا تزال كذلك . ولقد أبانت التجارب التي عملت ضرورة عناية المدرس بجلسة التلاميذ مخافة أن يصابوا بتقوس في العمود الفقري ، أو بضعف بصرهم ، أو يسرع اليهم الكلال أثناء الكتابة ؛ ولهذا وحده يجب إن معنى بجلسة التلاميذ أثناء الكتابة عناية كبيرة ؛ كذلك للبطلة وطرق امساك الأقلام ، وموضع الكراسة ، واليد ، أثر كبير في تحسين الخط وسرعته . وكلها مسائل لا تزال قيد البحث والاختبار ومع ذلك فيجب مراعاة الأمور الآتية : —

١ — يجب أن يجلس التلميذ منتصب القامة ، مرفوع الرأس غير منعجن على مكتبه . ويجب ألا يلتصق بخافة المكتب ، وأن تكون قدماء ثابتتين منطقتين على الأرض أو على قطعة الخشب المخصصة لهما . وأن يكون الكتفان في استواء واحد ، وموازيين لحافة للمكتب تقريباً . فيجب أن يهتم للدرس بمراعاة ذلك ولا يسمح بأى انحراف عنه بأية حال من الأحوال . كذلك يجب ان يكون الساعد الأيسر ملقى على المكتب باطمئنان . ويجب أن يكون الساعد الأيمن قائماً بالعبء الأكبر من الكتابة . ولذلك ينبغي أن يكون كله على المكتب حاملاً اليد في حركتها من أول السطر إلى آخره ، ومتحركاً هو نفسه على محور هو المرفق . وفي استعمال الساعد بهذه الطريقة اقتصاد نحو ١٥ ٪ من الوقت لأن الكتابة به تكون أسرع مما لو اقتصر على اليد والأصابع وحدها . هذا وأن اليد والأصابع

يجب ألا تهمل ، فإن حركتها تساعد على استدارة الحروف فتكون الكتابة واضحة وظاهرة ؛ كما أنها لا بد منها في « الجرات » الزيفة الدقيقة

أما موضع الكراسة أو الورقة واليد قسها ، فإن الرأي الشائع هو أن تكون الكراسة موازية لحافة للكتب ، وطرف القلم الأعلى مشيراً الى الكتف ، ويطن الرسغ مواجهاً للورقة وسطح للكتب . ولكن من التجارب الأخيرة <sup>(١)</sup> يستنتج أن الورقة يجب أن تكون مائلة الى اليسار بعض الليل ، والساعد متحركاً حول للرق ، واليد مائلة قليلاً على جانبها الأيمن من ناحية الرسغ حتى تتحرك بسهولة على الخنصر ؛ أما علاقة الورقة بالساعد فتكون بحيث اذا انصف السطر أحدث زاوية قائمة تقريباً مع الساعد . ويجب أن يرى التلميذ سن القلم الذي يكتب به

### طريقة إمساك القلم

طريقة إمساك الأقلام أهمية كبيرة في شكل الخط ، وفي سرعة كتابته ، وفي تعب الكاتب وملاؤه . فينبغي أن يُدرب التلاميذ على خير طريقة لامساك الأقلام ، وأن يعنى للدرسون بملاحظتهم في ذلك أثناء الكتابة حتى لا يعتادوا طريقة خطأ ضارة بهم ويخطئهم . ففي اللغة الأوربية

- ١ — يجب أن يقبض التلميذ القلم بسهولة ولين ، وألا يكون ذلك من الحلقة <sup>(٢)</sup>
- ٢ — يجب أن تكون الوسطى والسبابة على جانب من القلم والابهام على الجانب الآخر . أما الخنصر والبنصر فيلمسان سطح الورقة لمساً خفيفاً ، ويكون البنصر كعور يدعم اليد فتتحرك عليه

(١) قام بها فريمن Freeman وذكرها في كتابه (١٩١٤) The Teaching of Handwriting وفي مقالته (١٩١٦) في مجلة Elementary School Teacher وقد كتب في الموضوع نفسه في المجلد الرابع عشر السنوى من National Society for the study of Education

(٢) ما بين طرف القلم وسنه . أى يجب أن يكون بين مقبض القلم وسنه نحو ٢ ونصف أو ٣ سنترات

- ٣ — ألاّ يمس الرسغ سطح الورقة بأية حال من الأحوال  
٤ — ألاّ تكون الأصابع منثنية كثيراً أو مستقيمة كثيراً . بل يجب أن تكون قليلة الانثناء مُدرّجته من الخنصر الى السبابة من غير ضغط كبير على النّصّاب

### شروط تجويد الخط

- لوصول الى تعويد التلاميذ إجادة الخط يجب ملاحظة ما يأتي :
- ١ — اتباع « قاعدة » واحدة باستمرار في كل فصل من فصول المدرسة ، في درس الخط وفي الكتابة كلها على العموم
  - ٢ — يحسن أن يقتصر على تعليم التلاميذ شكلاً واحداً لكل حرف له أشكال متنوعة
  - ٣ — أن يكون التلاميذ منبهين تمام الانتباه الى تحسين خطهم . ولذا يجب أن يكون النظام مستتباً والدرس شاملاً .
  - ٤ — يجب مراعاة جلسة التلاميذ الصحيحة وطرق إمساك الأقلام مراعاة دائمة .
  - ٥ — كثرة التمرين في أوقات منظمة .
  - ٦ — يجب أن تكون دروس الخط قصيرة حتى لا تمل التلاميذ وتتعب فيكتبون خطأ رديئاً مضطرباً . ولقد دل البحث العلمي كما دلت الخبرة على ان عدة دروس قصيرة خير من درس واحد طويل
  - ٧ — يجب أن يكون للمدرس نفسه حسن الخط ، مهماً بتدريسه وتجويده ، اذ التلاميذ ستقلده وتحاكيه فيما يكتب .
  - ٨ — العناية باختيار ادوات الكتابة من مداد وورق وغيره

### طرق تدريس الخط

ان الخط مادة من مواد كسب المهارة ، فهو كثيره من الفنون لا يكتسب إلا بالمرانة والتدريب على قواعد وأسس منظمة :

يدرس الخط بثلاث طرق — تحليلية، وتركيبية، وتحليلية تركيبية. وبالطريقة التحليلية نبدأ بتعليم الأطفال العناصر<sup>(١)</sup> التي تتكون منها الحروف، ثم من هذه تركيب الحروف، ثم تقسم بعد ذلك الى مجموعات حسب العناصر الكثيرة الغالبة فيها<sup>(٢)</sup> وبعد تعلم كل مجموعة، نكون منها كلمات يتمرن التلاميذ على كتابتها ولقد وضعت لهذه الحروف « خانات » متساوية على شكل معينات صغيرة يستعين بها التلاميذ على جعل حروفهم متناسبة الأجزاء متوازيتها، ومتساوية في ارتفاعها وانخفاضها.

وأول من أوجد هذه الطريقة مدرس سويسرى اسمه ملهاوزر<sup>٣</sup> في أواسط القرن التاسع عشر، وهى ذات فوائد كثيرة : فهى تدريجية تبدأ من السهل الى الصعب، ومن « البسيط » الى المركب، وتتغلب على الصعوبات المختلفة واحدة واحدة. ذلك الى أنها كاملة متينة روعى فيها جميع التفاصيل والفواصل الممكنة. وهى كذلك محدودة، بمسحيات مختلفة تميل كل تلميذ يعرف ماذا يكتب وكيف يكتبه. على أنها بالرغم من هذه القواعد قد أهملت الآن وذلك لضعفها الكثيرة وكثرة مراعاتها للتفاصيل ولما بها من « الخانات » الكثيرة التى تغير التلاميذ وتركبهم. ولأنها تساعد التلميذ أكثر مما يجب فلا تترك لهم مجالاً لتقوية الملاحظة فيهم وضلا عن ذلك كله فهى جافة غير مثوقة

أما الطريقة التحليلية فتبدأ بالكلمات. ولذلك أعدت لها كراسات خاصة كتبت فيها الكلمات والجمل بخط رفيع أو بمداد أحمر، يسير عليها التلاميذ بأقلامهم حتى تتمرن أيديهم على الحروف. وهى تنسب عادة الى جون لوك

(١) اخترنا لهذه العناصر الأسماء العربية الآتية. وأصولها الانجليزية هي :

- ١ — الخط المستقيم . . . . . The Right line
- ٢ — القوس . . . . . The curve
- ٣ — « الوحق » . . . . . Loop
- ٤ — « الصلة » . . . . . Link
- ٥ — « اللصص » . . . . . Hook
- ٦ — « الملال » . . . . . Crotchet
- ٧ — « الفرطة » . . . . . Bar

(٢) يمكن تقسيم الحروف على قواعد أخرى غير هذه مثل اتجاه حركة اليد

(٣) Mulhauser وقد وضعت طريقته وانتشرت حوالى منتصف القرن الماضى فى أوروبا

(Locke)<sup>(١)</sup> أحد فلاسفة القرن السابع عشر . والواقع أنها معروفة من قبل على أن هذه قد أهملت أيضاً ولا يتبعها أحد الآن برمتها . ولم تذكر هاتين الطريقتين هنا الا من باب العلم بهما واظهار اهتمام الناس بتدريس الخط ، ولا تباع بعض أجزائها النافعة .

أما الطرق التحليلية التركيبية فهي المنتشرة الآن في أكثر المدارس وتضم أجزاء من الطريقتين السابقتين كما يدل عليها اسمها ، فتتكون الدروس الأولى من تعليم بعض العناصر ؛ وقد تكون بعضها مرسومة بخط رفيع يسير عليه التلميذ . ثم تعلم الحروف مجموعة حسب تكوينها أو حسب حركة اليد فيها ، وكثيراً ما ترسم خطوط ارشادية توضح مقدار الميل وارتفاع الحروف حتى لا يضل التلميذ بين السطور وتتجلى هذه الطريقة في كراسات Vere Foster المعروفة والتي اختارها الحكومة الانجليزية نفسها . وتمتاز « القاعدة » التي بنيت عليها بما يأتي :

- ١ - يعد الحرف جزءاً من كلمة لا مستقلاً بذاته
  - ٢ - يبدأ كل حرف من السطر « بحجرة » خفيفة
  - ٣ - تُوصل الحجرة التي في آخر الحرف الى السطر الذي فوقه
  - ٤ - الميل في « الجوات » الصاعدة<sup>(٢)</sup> أكثر منه في الجوات النازلة<sup>(٣)</sup>
  - ٥ - بين كل حرف وآخر مسافة أكبر مما بين أجزاء الحرف الواحد
  - ٦ - جلست الأوهاق العليا والسفلى قصيرة اقتصاداً في الوقت والجهد
  - ٧ - كل كلمة وكل حرف يكتب دفعة واحدة من غير رفع القلم
- فن هذا ترى أنها جمعت الشروط الثلاثة كلها : الجمال والوضوح والسرعة .

---

(١) في كتابه « Some Thoughts Concerning Education » أما في فرنسا هذه الطريقة قد أدخلها Taupier ومع ذلك فهي في الحقيقة قديمة من عهد المرابي الروماني كوتليان Quintilian

Upstrokes (٢)

Downstrokes (٣)

## الحروف الكبيرة<sup>(١)</sup>

تسهل كتابة الحروف الكبيرة على التلاميذ بعد أن يكونوا قد تعلموا الحروف الصغيرة ، فإن عيونهم تكون قد تعودت تقدير الشكل الصحيح ، وأيديهم تدرجت على الكتابة ومرنت عليها . فيجب أن تختار أولاً « القاعدة » الواضحة السريعة الجيلة التي تتفق مع القاعدة التي اخترتها في كتابة الحروف الصغيرة ؛ ثم قسم هذه الحروف الى مجموعات ؛ ثم ابدأ بأسهلها على التلاميذ ودرجهم عليها تدريباً صحيحاً حتى يتقنوا كل مجموعة اهتافاً كافياً

## الخط الكبير<sup>(٢)</sup>

ويحسن أن نبدأ بتعليم الخط ذى الحجم الكبير ، وذلك لأن الضلالت الصغيرة لأيدي الأطفال لا تكون خاضعة لآرائهم كل المنحوع لانها لا تكون قد ارتبطت بالأعصاب الصغيرة المحركة لها ، ويحسن أن قسم الى مجموعات كما يأتي :

<i>x z g</i>	— ٤	<i>i u w</i>	— ١
<i>t d l b h k</i>	— ٥	<i>u m a v</i>	— ٢
<i>p q j y g z f</i>	— ٦	<i>a a c e</i>	— ٣

ثم قسم الحروف الكبيرة الى مجموعات أخرى متقاربة الشكل مثل

<i>M N</i>		<i>U V W</i>	— ١
<i>C O E</i>	— ٦	<i>J E F</i>	— ٢
<i>X I</i>		<i>P B R</i>	— ٣
<i>L G Y H</i>	— ٧	<i>L D Q</i>	— ٤
		<i>K H A</i>	— ٥

Majuscules—Capitals (١)

Large hand (٢)

## أدوات التعليم

لكي يكون خط التلاميذ حسناً ؛ وجلسهم بحية يجب العناية باختيار الأدوات اللازمة للكتابة من مكاتب وسبورات وأقلام ومداد ونشاف وورق وكراسات وغيرها. ان كانت للمكاتب تضايق التلاميذ في جلسهم لم يستطيعوا أخذ حريتهم وراحتهم بها ؛ والسبورات اللامعة ، والأقلام القصيرة ، والمداد اللزج او «الباهت» اللون، إلنشاف القدر ، والورق غير الجيد كلها تجعل من العبث أن ينتظر المدرس من تلاميذ خطاً جيداً واهتماماً بالدرس

**الكراسات** — الكراسات التي يتعلم فيها التلاميذ الخط قسمان : ذات النماذج ، البيضاء ؛ وللاقتصار على نوع واحد منها فوائد ومضار عدة ، فللكراسات ذات نماذج الفوائد الآتية :

- ( ١ ) ان النموذج الذي تطله التلاميذ يكون عادة متقناً تمام الامتحان
- ( ٢ ) تكون النماذج مدرجة من حيث الصوبة في كتابتها
- ( ٣ ) تجعل أسلوب الكتابة واحداً في كل المدرسة
- ( ٤ ) تساعد التلاميذ على سرعة التقدم لما بها من التقسيم « والخانات » والكتابة الارشادية التي تسير عليها التلاميذ بالمداد
- ( ٥ ) مناسبة للفصول التي يكون فيها عدد التلاميذ كبيراً
- ( ٦ ) توفر بذلك وقتاً كبيراً على التلاميذ

أما مضارها فكثيرة كذلك

- ( ١ ) تكون التلاميذ في خطر محالة كتابة كتابتهم هم أنفسهم لا النماذج . وذلك انهم بعد كتابة السطر الأول لا يلتفتون الا الى كتابتهم لأنها أقرب الى نظرهم من النموذج التي في رأس الورقة
- ( ٢ ) تستلزم مراقبة كبيرة من المدرس

( ٣ ) تكون التلاميذ في يأس من محاكاة النماذج المطبوعة المتقنة كل الاتقان والكراسات البيضاء الخالية من النماذج الفوائد الآتية :

( ١ ) يكتب المدرس النماذج على السبورة فيرى التلاميذ حركة يده أثناء الكتابة وذلك يساعد كبيرة

( ٢ ) يمكن للمدرس أن يختار النماذج حسب مقدرة تلاميذه وتدرجهم على الخط

( ٣ ) يمكن شرح المواضع الصعبة وتعين التلاميذ عليها حتى يتقنوها

( ٤ ) يرى التلاميذ أمامهم نموذجاً يستطيعون أن يقلدوه

ولقد أخذ على هذه الطريقة : —

( ١ ) أن النماذج قد تكون سبورة قبيحة . وللنماذج شأن كبير في تدريس الخط

( ٢ ) ربما لا يهتم المدرس بتنظيم عمله وجعله مدرجاً حسب تقدم التلاميذ

( ٣ ) قد لا يلتفت التلاميذ الى النموذج الذى على السبورة ويهتمون به

فغير طريقة اذن هي الجمع بين السبورة والكراسات البيضاء والكراسات

ذات النماذج . ومهما يكن الأمر فلا يمكن الاستغناء عن السبورة بأية حال من

الأحوال ، فيجب أن تستعمل دائماً في شرح تكوين الكلمات والحروف وفي اظهار

ما بخط التلاميذ من العيوب والأغلاط

### طريقة السير في الدرس

إن الخط فن آلى ؟ فالاحصول على للمهارة فيه يجب أن تتوفر في تعليمها

شروط عدة .

( ١ ) مثال جيد يحتذى

( ٢ ) الانتباه الى هذا المثال وملاحظة تفاصيله

( ٣ ) المحاكاة

( ٤ ) النقد الصحيح لاصلاح الاخطاء

## ٥) التدريب

فيجب أن تكون هذه كلها ظاهرة في دروس الخط ولتلك تكون خطوات الدرس كما يأتي :

### ١ - التمهيد

أطلب من التلاميذ أن يعدوا كل شيء يستلزمه « الخط » من الأدوات ؛ وضعه في المحل المناسب له . ثم رتب التلاميذ حتى يكون كل منهم جالساً في المكتب لللازم لحسه ( اذا لم يكونوا مرتبين كذلك من قبل ) . أوضح لهم طريقة الجلوس ، وكيفية إمساك الأقلام . ويحسن أن يستعمل التلاميذ القلم الرصاص في الدروس الأولى بدلا من اللداد حتى لا تتسخ أيديهم والأوراق التي يكتبون عليها .

٢ - الشرح والتوضيح : ابدأ الشرح على السبورة . فاكتب النموذج أمامهم لافتاً إليهم الى حركة يدك ثم وضع لهم كل كلمة أو حرف على حدة حسب تراه لازماً ، مبيّناً حجم الكتابة المطلوبة ، ومقدار ميلها ، وكيفية وصل كل حرف بآخر .

٣ - المحاكاة : نبه التلاميذ الى اتخاذ جلسة الكتابة . ثم اطلب منهم كتابة كلمة ( أو سطر ) محاكين النموذج الذي أمامهم ، ومتبعين ما قلته في الشرح . مرّ بين التلاميذ مرشداً كلا الى أخطائه ، وإلى الطريق الصواب في الكتابة

٤ - التصحيح والارشاد : مرّ بين التلاميذ وصحح لكل منهم أخطاءه مرشداً إياهم الى الصواب . ومشجعاً له على التقصم والعناية ، واذا رأيت غلطة فاشية بينهم فأرشدهم جميعاً إليها بشرح الخطأ على السبورة مهتما بصوابه أكثر من الاهتمام بالخطأ نفسه .

٥ - التدريب : اطلب منهم تكرير تلك الكلمة ( أو السطر ) كتابته في كراساتهم ، ومرّ أنت بينهم كذلك ، ملاحظاً أخطاءهم . فان رأيت الأخطاء نفسها لا تزال فاشية فيهم فأشرح أسبابها ثانية وبين صوابها على السبورة . فلا بد أن الشرح الأول لم يكن كافياً ، أو أن التلاميذ لم يفهموك تمام الفهم ويحسن

أثناء تصحيحك أغلط أحدهم ألا تقاطعه في كتابته ، بل دعه حتى يتم كلمته التي بدأها ثم نبهه الى غلطه وأرشده الى صوابه  
٦ - الختام : اشمل الدرس كله بنظرة عملي قبيل نهايته لتعرف مدى جهد كل تلميذ منهم ، ثم اطلب « تشيف » الكراسات وإتمامها بنظام .

## رسم الكلمات<sup>(١)</sup>

إن تعلم رسم الكلمات في اللغة الانجليزية ليس بالشيء الهين ، فان صعوبات كثيرة تقوم دون ذلك بسرعة واتقان ؛ لأن بين نطق الكلمات ورسمها بونا شاسعا يجعل كتابة كثير من الكلمات محالة تمام الحائلة لنطقها . ولذلك كان تعلمها يستلزم وقتا وجهودا أولى بها أن تصرف فيها هو أهم من ذلك وأتق . ولهذا حاول كثير من الباحثين الانجليزية اصلاح هذا الرسم العقيم وجعله موافقا للنطق بقدر الامكان ، ولكنهم لم يوفقوا الى الآن في جهودهم ، فلبثت « الكتابة » كما هي ؛ وما برح الناس مضطرين الى اتباع ما اصطلح عليه فيها رغم عدم موافقته للعقل والذوق ؛ وكذلك أصبح المدرسون لا يجدون مناصا من تعليمه . الا أن الوقت الطويل الذي كان يصرف في ذلك قديما قد اختصر الآن اختصارا كبيرا .

ونحن في مصر لسنا بحاجة الى أن نخص رسم الكلمات الانجليزية بدرس خاص . ففي درس الاملاء متسع كاف له . هذا ، وأنا نتعلم رسم الكلمات أثناء تعلمنا للكلمة ومعناها ، فنحفظ الكلمة مع هجئها ؛ ونهتم بذلك الهجاء في درس اللطالة والانشاء والاملاء ، وغيرها . ولا شك في أنه كلما كان رسم الكلمات متصلا بالانشاء واللطالة وغيرها كان أجمع وأفيد .

إن الابحاث الكثيرة في خير طرق تدريس الهجاء التي قام بها الاختصاصيون

في أمريكا وإنجلترا تبين لنا ضرورة مراعاة ما يأتي في التدريس :

١- إن تعلم رسم الكلمات يتوقف على حاسة الإبصار أولاً ، ثم على الكتابة فالسمع ثانياً . فيجب إذن أن تدرب العين على ملاحظة صورة الكلمة ملاحظة دقيقة ، حتى تنطبق صورتها صحيحة في الذاكرة ، ثم يجب أن تدرب اليد على كتابتها ، والاذن على سماع نطقها الصحيح . وانك لتدرك حقيقة ذلك عند ما تشك في كتابة كلمة ما ؛ فانك تكتبها كما تخطر ببالك لأول وهلة ، ثم ان وجدت شكلها يوافق الشكل الذي اعتادت عينك رؤيته حكمت بصحتها والا فبطلها . ويتضح ذلك أيضاً من أن أغلاط الرء في « الرسم » قل كلما كثرت قراءته وزاد اطلاعه ، وذلك لكثرة رؤيته الالفاظ وتدريب عينه على رؤيتها صحيحة .

٢ - أن قدرة للرء على تذكر مثل هذه « الصور » تكون على أشدها من الصغر الى قبل المراهقة ، ثم تأخذ في الضعف . فيجب أن يهتم بتعليم الرسم في القسم الابتدائي ، والافانه يصبح شاقاً عسيراً فيما بعد ، حتى أنه ليقال باستحالة تعلمه واتقانه في الكبير .

٣ - يحسن أن تكون الكلمات التي تعطى للتلاميذ مقرونة بمعناها وبسياقها كلما أمكن ذلك ، لان هذا أحمى الى تذكرها . وأما ارهاق الاطفال بتعليمهم هجاء كلمات لا يعرفون معناها ، ولا ينتظر منهم استعمالها فيما بعد فليس بذى فائدة ما في التدريس ؛ فهو لاشك وقت ضائع سدى .

٤ - ان مجرد تكرير الكلمات وعناصرها باللسان لحفظ رسمها اسراف كبير في الوقت والجهد . على أن من الناس من يجد في هذا التكرار خير ما يساعدهم على التذكر ، لان بعض الناس ، ويسمون « البصريين » ، يتذكرون للرميات أسرع من تذكرهم للسموعات ؛ وبعضهم وهم « السمعيون » بالعكس ، يسهل عليه تذكر السموعات أكثر من اللرميات .

٥ - أن أكثر التجارب التي عملت تدل على أن خير طريقة في تعليم الرسم

هى كتابة الكلمات عدة مرات ، لان التليذ فى ذلك يكون مضطراً الى انصاف النظر فى الكلمة وتحليلها ، وتحريك يده وأصابعه فى كتابتها ؛ وكل ذلك يعين العقل على تذكرها . « فالخاصة الضلية » لها قيمة كبيرة فى التعليم .

٦ — يجب الاحتراس من كتابة كلمات خطأ على السبورة حتى لا تختلط صورة الخطأ فى ذهن التلاميذ بالصواب فتكون الصورة التى فى أذهانهم قلقة مضطربة . أما اذا اضطر للدرس الى كتابة الاخطاء أحياناً فيجب ألا يبقوها على السبورة طويلاً ، بل يحوها عقب الانتهاء من الوصول الى الغرض الذى قصد اليه .

عما تقدم يجب أن تكون أكثر دروس رسم الكلمات تحريرية . أما الدروس الشفوية فهى وان كانت لا تخلو من فائدة أيضاً ، ولا سيما لبعض التلاميذ فهى ليست بذات قيمة كبيرة ، ويجب ألا تكون الا فى « المراجعة » والاختبار . ومع ذلك فان هذه يجب أن تكون تحريرية كذلك بقدر الامكان .

## الاملاء

تنقسم دروس الاملاء الى قسمين : الاملاء للمهود<sup>(١)</sup> وغير المهود<sup>(٢)</sup> فالمهود هو ما طلب من التلاميذ إعداد مادته وتذكر رسم كلماته ، قبل الدرس . وغير المهود هو ما كانت مادته غير معروفة للتلاميذ من قبل . وهو قليل القناء تكاد تنحصر فائدته فى اختبار قدرة التلاميذ على « الرسم » فى الامتحانات والاختبارات مثلاً ؛ فليس ثمة ما يدعو الى الأكتثار منه . فى حين أن الاملاء المهود هو الذى يجب أن يكون « القاعدة » ، اذ القصده تعليم التلاميذ واذاقتهم لا اختبارهم بحسب

### قوائم تعليم الاملاء

- (١) يزيد الاملاء قدرة التلاميذ على الانتباه ويديريهم على « النظافة » والدقة ، كما يدرّب العين واليد على رؤية الرسم الصحيح وكتابته .
- (٢) وبه يثبت رسم الكلمات التي حفظت من قبل ، وذلك لان التلاميذ في درس الاملاء يكتبون الكلمات من الذاكرة
- (٣) وبه أيضاً يختبر للدرس مقدار تقدم كل تلميذ من تلاميذه في رسم الكلمات التي سبق حفظها

- (٥) هذا وأن موضوعات الاملاء اذا أحسن اختيارها تعين التلاميذ على الانشاء الحيد ، وتوسع دائرة معلوماتهم اللغوية ، وترقى وجدانهم
- أن درس الاملاء على بساطته يتطلب من للدرس يقظة ونظاماً وحسن إعداد للدرس وعناية به قبل القائه ، وأثناء الالتقاء كذلك — فيجب ألا يستهين به ويعدّه شيئاً ميكانيكياً يسهل عليه القيام به . بل أنه ليتطلب مهارة ، وديقظاً ، وإعداداً مثل أى درس سواه
- فلكي يحصل التلاميذ على أكثر ما يمكن من الفوائد السابقة يجب مراعاة الخطوات الآتية في درس الاملاء

### ١ — اعداد التلميذ للاملاء

- اختر القطعة موافقة لادراك التلاميذ ، ولزمن المخصص لها . ثم ادرسها درساً جيداً وتقمم معناها ، وقسمها أقساماً صغيرة ، لتلقى كل قسم منها دفعة واحدة على التلاميذ ، واطلب منهم أن يمدوها في البيت وحدها ، أو كل « الفصل » الذي هي فيه ، إن كانت القطعة من كتاب في أيديهم . أما اذا لم تكن في كتبهم ، فاشترك أنت معهم في « تحضيرها » في الفصل . ولتلك طرق عدة : —
- (١) أكتب القطعة كلها على السبورة الاضافية قبل دخول التلاميذ بخط

واضح ؛ كلف تلميذاً ، أو اثنين بقراءتها . ثم ناقشهم في معانيها وعباراتها ، وشرح لهم الغامض عليهم منها ، حتى يحسنوا فهمها كلها . وهذا ضرورى ، اذ أن حسن فهم القطعة ، يساعد التلاميذ على كتابتها صحيحة عند الأملاء ، فلا يقومون في أغلاط تافهة مثل عدم التمييز بين There و Their مثلا ، وغيرها من الألفاظ للتشابهة ؛ وإنما يجب مع هذا الاحتراس من اضاءة وقت طويل في ذلك ؛ فالدرس درس إملاء لا درس انشاء شفهي . فاقصر على اللغنى اللازم لفهم القطعة وحده . ثم الفت التلاميذ الى رسم الكلمات حتى يستطيعوا تصور شكل كل كلمة صعبة عليهم . مع تبيينهم الى الموضع الذى ترى أنهم غالباً يخطئون فيه . ثم سلّمهم فيها . واذا احتاج الأمر اكتب بعض الكلمات على السبورة الأصلية بخط كبير . وبعد أن تتأكد من أن التلاميذ قد فهموا القطعة وارتسمت صور الكلمات الصغيرة في أذهانهم ، أدر السبورة الاضافية أو غطها بخريطة إن كانت مكتوبة على السبورة الأصلية .

( ب ) أو اقرأ القطعة للتلاميذ بوضوح وجلاء بدلا من أن تكتبها على السبورة ، ثم ناقشهم في معناها وعباراتها مناقشة موجزة قصيرة . ثم اكتب الكلمات الصعبة وحدها على السبورة بانتظام ، ولفهم كذلك الى صورها ، ثم سلّمهم عن تهجيتها عدة مرات حتى تتأكد من معرفتهم إياها

على أن أفضل من ذلك كله تكليف التلاميذ نسخ القطعة نسخاً من أولها الى آخرها ، ويمكن أن تتبع هذه الطريقة مع التلاميذ المبتدئين . وعلى كل ، فانه يحسن بك أن تغير طريقة الأعداد من آن لآخر

## ٢ — املاء القطعة

قف في مكان تستطيع فيه أن ترى جميع التلاميذ ويروك هم كذلك ، من غير أن يضطروا الى تغيير جلستهم للاتفات اليك . وذلك المكان هو أمام الصف الأول على يمين التلاميذ . وقرأ القطعة كلها بتأن ووضوح حسب أقسامها التى

قسمتها إليها . مُر التلاميذ أن يرفعوا اليك أنظارهم متى فرغوا من كتابة ما أمليته ،  
وَألا يبدأوا في الكتابة إلا بعد أن تفرغ من املاء العبارة التالية عليهم . ثم ألقهم  
الى اتخاذ الجلسة الصحية أثناء الكتابة ولا حظهم ملاحظة تامة . ثم أملهم عبارة  
عبارة . ولا تقل كل عبارة إلا مرة واحدة ليس إلا ، حتى تستبقى التلاميذ منتبهين  
اليك . أما اذا كنت تكرركل عبارة أكثر من مرة لم يلتفت التلاميذ اليك في  
المرة الأولى انتظارا منهم للثانية ، وفي ذلك ضياع للوقت ، فضلا عن أنه لا يعودهم  
الاتباه وحصر الفكر واللبادة الى طاعة الاوامر .

### ٣ - تصحيح الامور

للك طرق عدة : ( ١ ) أن تجمع الكراسات كلها وتصحيحها بنفسك خارج  
الفصل حتى تعرف قدرة كل تلميذ في « المهجاء » ومقدار تقدمه فيه ، وتكون واعيا  
من دقة التصحيح وجهته ؛ على أن ذلك لا يتسنى لكثير من المدرسين لكثرة عدد  
التلاميذ في الفصل الواحد ، وضيق الوقت ، وكثرة العمل

( ٢ ) أو أن يصحح التلاميذ كراسات بعضهم البعض . وتلك هي الطريقة  
للنشرة في أكثر المدارس ، لأن بواسطتها تصحح الكراسات جميعها في وقت وجيز ؛  
على أن بها كثيرا من العيوب :

( أ ) فالتلاميذ قد لا تصنى بالدقة في التصحيح .

( ب ) قد لا تراعى النظام « والنظافة » فيه ، فيتلف بعضهم كراسات  
البعض الآخر وشوها

( جـ ) قد يتفق بعض التلاميذ مع بعض على ترك عدد من الأخطاء

( د ) أنهم يرون غلطات بعضهم البعض فيتأثرون بها في حين أنهم يجب ألا  
يروا أخطاء غيرهم بقدر الامكان

فدرا لهذا العيوب يجب مراعاة النظام عند تبادل الكراسات وعدم اتباع

طريقة واحدة ثابتة فيه . وأن يصحح المدرس نفسه كراسة أو اثنتين يختارهما ؛ وأن يعنى دائماً بالدقة فى مراجعة تصحيح التلاميذ جميعاً . أى أنه يجب عليه أن يراجع بنفسه كراسات التلاميذ بعد تصحيحها حتى يتأكد من صحتها ونظافتها

( ٣ ) والطريقة الثالثة فى التصحيح هى أن يسمح لكل تلميذ بتصحيح كراسته بيده . ولا ريب فى أن هذه الطريقة هى نظرياً خير ما يتبع .

( ١ ) فهى تعود التلاميذ الأمانة فى التصحيح وتشعرهم ثقة للمدرس بهم ، وفى ذلك قويم لآخلاقهم .

( ب ) وكل تلميذ لا يرى سوى أغلظه هو ليس الا .

( ح ) يعنى كل منهم بنظافة الكراسة وعدم تشويهها ؛ فهى كراسته وهو مسئول عنها .

على أنه يجب مع ذلك أن يكون للمدرس يقطاً حتى يأخذ عليهم كل طريق للنش من غير أن يشعروهم بذلك . فيجب أن تكون جميع أقلام للداد فى «الادراج» . ويفنى له أن يجمع فى آخر الاملاء كل الكراسات ليفحصها هو بنفسه ؛ وألا يلين لأى تلميذ حاول النش أو غش فلاً . بل يتخذ ذلك فرصة لتأديبه وتعريفه مقدار جرمه

ولقد أخذ على هذه الطريقة أن التلاميذ قد يتركون سهواً ، لا قصداً ، بعض الأخطاء لاعتيادهم صورة ذلك النلط من قبل

بعد أن تختار طريقة التصحيح ، ولتكن الثالثة ، أدر السبورة الإضافية ، أو اطلب من التلاميذ أن يفتحوا كتبهم التى فيها الاملاء ، أو تهج أنت الكلمات التى تنتظر أن يخطئ فيها التلاميذ — ثم ليكن التصحيح بالقلم الأحمر مع العناية التامة بالنظام فيه .

## ٤ - معاملة الاغصوط

بعد أن يفرغ التلاميذ من التصحيح اجمع الكراسات بنظام ، وأعد أنت تصحيحها خارج الفصل اقتصاداً في وقت التلاميذ. وأما إذا كان في الوقت متسع ، وكان عدد التلاميذ صغيراً فراجعها في الفصل مع مراعاة إشغال سائر التلاميذ بعمل يتعلق بالاملاء أو غيره . ثم بعد ارجاع الكراسات إلى أصحابها ، مر عليهم ملاحظاً أغلاطهم وخطهم مشجعاً هذا ومؤنباً ذاك . ثم كلف كل تلميذ أن يكتب تصحيح أغلاطه عدة مرات في كراسته ولتكن ثلاثاً عادة . كما أنه يحسن أن يكلف كل تلميذ أن يكتب بنظام في آخر كراسته كل كلمة أخطأ فيها ، ويجب أن ترى بنفسك هذا التكرار أيضاً حتى تتأكد من صحته ، فإن كثيراً من التلاميذ يخطئون فيه إهمالاً منهم ، أو عن غير قصد ؛ كما أن من التلاميذ من يؤدي هذا التكرار بغير نظام وبدون عناية بالخط والنظافة فيه .

كذلك يحسن أن يدون للدرس في كراسته الخاصة الألفاظ التي تفلط فيها تلاميذه عادة ، ويجمع منها مجموعة ليلى عليهم بعضاً منها في أوقات مخلقة . حتى يتدربوا على كتابتها صحيحة

## قواعد اللغة

كان الشائع بين الناس أن تعلم قواعد اللغة يصمم المتكلم بتلك اللغة أو الكاتب بها من الزلل . فأكثر المدارس والمعاهد من تعليمها وعنوا بها العناية الكبرى حتى كاد أن يكون تعليم اللغة مقصوراً على تعليم قواعدها . ولكن ذلك لم يرض التلاميذ شيئاً ؛ فأنهم ما فتئوا يضلطون ويلحنون رغم تثبيتهم من قواعد اللغة ، واستظهار النثر الكثير منها ، بل إن أغلاطهم لتزيد أحياناً على أغلاط من لم يدرسها كدرسهم لها أو أقل منه بكثير . فكم من تلميذ استظهر ما بين دفتي كتاب القواعد وعجز عن كتابة جملتين محييتين ! فالواقع إن تعلم القواعد النحوية لا يقي من الخطأ ؛ لأننا لا نضع القواعد نصب أعيننا عند الكتابة أو الكلام ، وإنما نحن نذكر القواعد بعد ارتكاب الخطأ ليس إلا « وقد صدق الشاعر الألماني هاينه »<sup>(١)</sup> حين قال « لو كانت الرومان مضطرين إلى تعلم قواعد اللغة اللاتينية لما وجدوا لديهم من الوقت ما مكنهم من فتح العالم » . فمن العبث اخذ اتفاق الوقت الطويل في تعلم قواعد النحو والصرف والأعراب وأعمال تعلم متن اللغة نفسها من حيث هي وسيلة للتفاهم ولقراءة الكتب والمجلات وغيرها .

إن تعليم أية لغة ما يجب أن يكون بالطريقة « للباشرة » أو أية طريقة أخرى طبيعية شبيهة بها مؤسسة على علم النفس . وهذا يقتضى أن يكون تعلمها كتعلم اللغة الأصلية عن طريق المحادثة والخبرة والاستعمال . فقواعد اللغة ليست إلا ميزاناً نزن به التراكيب والعبارات لتتعرف ما بها من خطأ وصواب . ومن المقول أنه يجب علينا أن نهتم بما نريد أن نزنه قبل اهتمامنا باستحضار الميزان وإعداده ، فيجب ألا

تدرس القواعد اذن الا بعد أن يحصل التلاميذ على قسط صالح من اللغة نفسها .  
فالقواعد النحوية ليست قوانين سنت لكي تسير اللغة عليها ، وانما هي قواعد  
انزعجت من اللغة نفسها واستنتجت منها .

يمكن عد قواعد اللغة فناً أو علماً . فهي فن من حيث أنها تعين على التكلم  
والكتابة باللغة الصحيحة . ولكن هذا ينطبق على الانشاء أكثر من انطباقه على  
القواعد ، ولذلك يجب أن يكون تعليم قواعد اللغة ثانوياً بالإضافة الى تعليم  
الانشاء . أما من حيث هي علم ، فهي العلم الذي يبحث في الالفاظ مفردة ومركبة .  
وهو علم قائم بنفسه لا يستطيع الاطفال الصغار ادراكه تماماً لأنه يبحث في معان  
مجردة . ولهذا يجب تعليم قواعد اللغة من حيث هي فن حتى تأتي بالثمرة المقصودة .  
وليس فيهم مما تعلم أن النحو وقواعد اللغة يجب أن تهمل فلا تدرس مطلقاً ؛ كذلك  
يجب ألا يظن ظان أن الطريقة المباشرة تقتضى احوال القواعد وعدم العناية بها ،  
أو أنه يكتفى فيها بأن تعلم عرساً من غير نظام أو ترتيب سابق . فهذا خطأ ، لان قواعد  
اللغة لا يستغنى عنها . وانما يجب ألا يكون لها المحل الاول في بداية تعليم اللغة ، فيصرف  
أكثر الوقت في استيعابها ومعرفة مطردها وشاذها ، كما أنها يجب ألا تدرس إلا بعد  
أن يعرف التلاميذ شيئاً من اللغة نفسها حتى يستطيعوا أن يفهموا القاعدة ويستنبطوها  
هم أنفسهم من الأمثلة الكثيرة التي تعرض عليهم مما هو معروف لهم .

١ — فهي مقياس نحكم به على ما في الكتابة من خطأ أو صواب .

٢ — وتدريب عقل التلاميذ على التفكير للتواصل المنتظم . لانهم أثناء تعلمها  
يفكرون في الالفاظ والمعاني المجردة لا في أشياء محسوسة . فهي أول خطوة في  
الانتقال من الامور المحسوسة الى المعاني المجردة . فهي من هذه الوجهة وسيلة  
كبيرة من وسائل التربية الفنية ، وهذه هي أكبر فائدة فيها . فهي أشبه  
بما تكون بالهندسة والمنطق في المدارس الثانوية والعالية . ولهذا فان العناية بطريقة  
تدريسها هي التي تجعلها ذات فائدة للتلاميذ .

- ٣ — تبين على ترتيب للمعلومات اللغوية وتنظيمها في الاذهان
- ٤ — تجعل محاكاة المرء للصحيح من اللغة التي يسميها ويقرأها مبنياً على أساس مفهوم ، بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية .
- ٥ — تزيد معرفة التلاميذ بالألفاظ وتعودهم التدقيق في تركيبها — فدروس الاشتقاق، وفتح اللغة مثلاً تساعدهم فيما يبدعون العناية بوضع كل كلمة في موضعها المناسب

### صعوبة تدريس قواعد اللغة

- ان الصعوبات التي في سبيل تدريسها كثيرة ، حتى أن من الناس من يدها أصعب علم يدرس في المدارس الابتدائية ، وهي ولا شك كذلك ، للأسباب الآتية:
- ١ — فهي تبحث في الألفاظ مجردة من مسمياتها . أي في المعاني دون النوات ، في حين أن الاسم قد ارتبط بسماء رطلاً وثيقاً في أذهان الصغار وتلك فاتهم يجدون صعوبة كبيرة في فصله عنه ؛ وإدراك الفروق الدقيقة بين المعاني من أشق الأمور عليهم ، بل أنه قد يشق على الكبار أنفسهم في كثير من الأحيان
- ٢ — لهذا يخلط التلاميذ بين بعضها وبعض وبين الاسم والسمي . فإذا سأل مدرس عن « القلم » من أي نوع من أنواع الكلام هو مشيراً إلى القلم نفسه قيل له أنه اسم في حين أن الاسم هو اللفظ لا الشيء نفسه ؛ كذلك يخلط التلاميذ بين مثل كلفتي Sex و Gender وبين Female و Feminine وبين Male و Masculine مثلاً

- ٣ — ان محصول الأطفال من الألفاظ قليل ومالئهم منها غامض غير محدد . وموضوع القواعد هو الألفاظ كما تقدم
- ٤ — يستلزم درس القواعد قدرة كبيرة على حصر الفكر والانتباه و«التجريد» ، وليس لدى الأطفال من هذه القدرة إلا اليسير ، فانقباهم لا يزال أكثره «سليماً» .
- إلى حد كبير

فن أجل هذا كله يجب ألا نبدأ بتعليم القواعد والتلاميذ في سن لا تسمح لهم بالاستفادة منها فائدة كبيرة تتناسب مع الوقت والجهد التي تبذل فيها، فيحسن أن يبدأ تعليمها بطريقة منظمة من السنة الثالثة الابتدائية ، أى بعد أن يكون التلاميذ قد حصلوا على قسط غير صغير من اللغة ، ومرتوا بعض المرات على الانشاء ، كلاماً وكتابة . ومع هذا كله ، فالذي يجب أن يعنى به هو قواعد تركيب الألفاظ نفسها إلى جمل وعبارات صحيحة ، ووظيفتها في تلك الجمل والعبارات لا الألفاظ المفردة

### طريقة التدريس

ان الطريقة القديمة المتبعة في تدريس القواعد عقيمة لا فائدة منها حتى ان بعض المدارس في بلاد الانجليز نفسها قد ألغت تدريسها مطلقاً . ولكن هذا لا شك غلو في الأمر فضلاً عن أن هذه لغتهم أنفسهم . ففي الدروس الأولى من اللغة يجب أن لا يكون ثمة دروس خاصة بالقواعد ، بل هذه تعلم عرضاً وتستنتج استنتاجاً من سياق الدروس . ففي آخر السنة الأولى يلتفت للمدرس أثناء التدريس نظر التلاميذ الى صيغة المفرد والجمع والماضي والمضارع والأمر والنفي والاستفهام وهكذا من غير اهتمام بصيغة القواعد نفسها

وكذلك في السنة الثانية . انما يجب أن تأخذ الدروس شكلاً أكثر انتظاماً عنه في السنة التي قبلها

فانه لواجب حتم على المدرس أن يجعل له نظاماً خاصاً في اهتمامه بتدريس القواعد ، عند تدريس الانشاء وغيره . أما بعد أن يحصل التلاميذ على قسط وافر من اللغة ، فليس ما يمنع من أن تدرس قواعد اللغة اليهم بطريقة منظمة ، وليكن ذلك في آخر السنة الثالثة وفي السنة الرابعة

١ - فيجب أن يكون ذلك بالاستقراء . أى يجب الاحتراس من ذكر

القاعدة أولاً ثم التمثيل لها دلالة على صحتها ثانياً

- ٢ — يجب أن يستنتج التلاميذ أنفسهم القواعد من أمثال كثيرة يعرضها عليهم للدرس ، أو يحصل عليها منهم هم أيضاً . وهذه الأمثال يجب أن تكون كثيرة وعمما يقع في خبرة التلاميذ وتجاربهم ويستطيعون فهمه بسهولة
- ٣ — يجب ألا يساعد المدرس التلاميذ على ذلك الاستنتاج أكثر مما يجب

فيجب إذن أن يسير للدرس في درس قواعد اللغة على النظام الآتي :

- ١ — استخرج أمثلة كثيرة من التلاميذ مناسبة لموضوع الدرس ، أو اذكر أنت الأمثلة التي لا يمكن أخذها منهم
- ٢ — اكتب الأمثلة للناسبة على السبورة بنظام خاص ، يجعل أوجه التشابه أو التضاد بينها واضحة . فضع كل أمثلة من نوع واحد بعضها تحت بعض مثلاً ، ثم قارن بعضها ببعض حتى يتمكن التلاميذ من الانتباه الى ما فيها من تشابه أو تضاد . أي اربط هذه الأمثلة ترتيباً يظهر الفرق بينها ويعين على ادراك القاعدة التي تريد تدريسها

- ٣ — أرشد التلاميذ الى استنتاج القاعدة أو التعريف بأنفسهم ، وذلك بمدة أسئلة متعاقبة ومرتبعة . ولتعلم أنه ليس من الضروري أن يكون التعريف في أول الأمر كاملاً متقناً بالصيغة التي في الكتاب ، بل يحسن أن يكون بلغة التلاميذ أنفسهم ، ثم بعد ذلك أعنه أنت وهدبه بمساعدتهم أيضاً

- ٤ — أكثر من التطبيق على القاعدة التي وصلت اليها حتى تكون واضحة ثابتة في أذهان التلاميذ . ويحسن بهم أن يستظهروا القاعدة حتى يسهل عليهم الرجوع اليها وقت الحاجة . ولكن الاستظهار ليس هو الغاية من الدرس . فهو وحده لاقية له في نفسه

من هذا نرى أن القواعد يجب أن تدرس بطريقة الاستقراء . والتطبيق عليها يكون بطريقة القياس . وإن الأكثر من الأمثلة المتنوعة التي في خبرة التلاميذ ضروري لا بد منه لاستنتاج القاعدة ؛ كما أن التطبيق الكثير لا بد منه كذلك لتثبيت منها ولزيادة استيعابها

## الانشاء

« الانشاء » هو التعبير الصحيح باللفظ عما في النفس تعبيراً صحيحاً مفهوماً .  
وهذا يكون اما باللسان واما بالقلم . ومن ثم كان الانشاء قسمين :

( ١ ) الانشاء الشفهي

( ٢ ) الانشاء التحريري

والفرض من تعليم الانشاء تعويد التلاميذ حسن التعبير عما يجول في قلوبهم ،  
وما يقع تحت حواسهم بعبارة صحيحة فصيحة ، بليغة مطردة ، مرتبة ترتيباً منطقياً ،  
سواء أكان ذلك باللغة الأصلية أم باللغة الأجنبية . وفي ذلك فوائد كثيرة :

يهوربى في التلاميذ قوة البيان ، فتكون آراؤهم واضحة رائعة ، وبذلك يصلون  
الى الابانة عن أغراضهم من غير أن يخشوا من مخاطب لبا أو خلطاً ؛ ولا يخفى  
أن في ذلك اقتصاداً كبيراً للوقت وأماناً مما قد يقع من سوء التفاهم . هذا ، والانشاء  
فن جميل يربى في التلاميذ حسن التوق ، وحاسة الجمال بتعويدهم حسن اختيار  
الألفاظ والمبارات وصوغها في أسلوب يترعى ولا ينفر . كما أنه يطلهم ضرورة العناية  
بوضع كل لفظ وعبارة في موضعها .

ولكن الانشاء ليس فن سهل على الأطفال . فهو صعب عليهم في لغتهم  
الأصلية ولا ريب في أنه في اللغة الأجنبية أصعب . وذلك لما يعترضهم من العقبات  
والصعوبات . فهو يستلزم :

١ — معلومات عامة كثيرة وآراء في الموضوعات والحوادث المختلفة . كما  
أنه يستلزم قدرة على التفكير المتصل والابتكار

٢ — طائفة غير قليلة من الألفاظ الحسنة الصحيحة المنتقاة

٣ — معرفة دقيقة واضحة بمعاني الألفاظ والمبارات التي يستعملونها

#### ٤ - قدرة على ترتيب الافكار ترتيباً منطقياً مقولاً

والاطفال لا تملك من هذا كله الا النذر اليسير . فمعلوماتهم العامة ضئيلة ، أولاً يكاد يوجد لديهم منها شيء كبير . لأن المدرسة لا تزودهم منها بشيء مذكور . أما البيت فلا يحسن بنا أن نعتمد عليه من هذه الوجهة في شيء . وكذلك حالهم من حيث الالفاظ ، والقدرة على حسن الترتيب والتنسيق . فهم يتلقون الالفاظ ويستعملونها من غير ادراك تام لدلولاتها . فكثيراً ما يضعون اللفظ في غير موضعه

ولكن للدرس الفكر لا يصعب عليه أن يضطرب على هذه العقبات رغم كثرتها وشدتها أحياناً ، وذلك بأن يكون له « نظام » خاص في التمرينات وللوضوعات الانشائية يسير عليه بدقة من أول السنة المكتبية الى آخرها ، وبذلك تكون الدروس مرتبة ترتيباً تدريجياً بحيث يصير كل درس شاملاً لما قبله ومعيناً على ادراك ما بعده . ويكون التدريس من غير عجلة واندفاع : اذ لا شيء أضر بتعلم اللغة من التسرع في تحصيل ماتنها .

#### الانشاء الشفهي

يجب أن يبدأ تعليم الانشاء الشفهي من يوم يستطيع التلميذ تأليف جملة صحيحة للتعبير عن غرض من أغراضه « البسيطة » . واذا كنا سنتابع الطريقة المباشرة أو ما يمثّلها من الطرق ، وذلك ما يجب أن يكون ، فتعليم الانشاء يبدأ في الواقع من أول درس من دروس اللغة . فليس للانشاء الشفهي معنى الا تويد التلاميذ التعبير الصحيح الطلق باللغة للراد تعليمهم اياها . فيجب أن يكون تعليم الانشاء شفهيّاً في البداية ؛ ويستمر كذلك مدة حتى يتعلم التلاميذ مبادئ قراءة تلك اللغة وكتابتها . وهذه هي الطريقة التي يجب اتباعها والسير عليها . وهي التي اختارتها وزارة المعارف

في مناهجها الحديثة . ومعها يكن فتعليم الانشاء يجب أن يسبق تعليم قواعد اللغة  
بعدة غير قليلة ، وذلك لان :

١ — هذا النظام طبعى . فقد نشأت اللغة وانتشرت قبل أن يفكر الناس  
في عمل قواعد ضابطة لها

٢ — تبحث قواعد اللغة في الالفاظ وتركيبها ، فيجب أن يعرف التلاميذ  
طائفة غير قليلة من الالفاظ والتراكيب المختلفة حتى يستطيعوا استنتاج القواعد منها

٣ — ينطبق هذا النظام تمام الانطباق على قواعد التدريس العامة . فالطفل  
فيه يبدأ من المعلوم<sup>(١)</sup> الى المجهول<sup>(٢)</sup> ، ومن الخاص الى العام

يتكون كل درس من الدروس الاولى ( ١ ) من عرض شيء معلوم أو عدة  
أشياء على التلاميذ ( ٢ ) ثم تسمية ذلك الشيء ( ٣ ) ثم ربط المسمى باسمه ( ٤ ) ثم  
ذكر بعض صفاته والكلام فيه . فيأخذ للدرس في يده كتاباً مثلاً ويعلم التلاميذ  
اسمه مشيراً اليه ، ثم جملة بسيطة عادية عنه ، ثم يزيد في صفاته شيئاً فشيئاً كأن  
يذكر لونه وحجمه وهكذا . ثم يتناول شيئاً آخر ويسميه ، ثم يسأل عنه بنفس  
الصيغة الاولى التي استعمالها في المعنى الاول مضيفاً بعض كلمات جديدة . وهو في  
كل هذا يكرر السؤال ، فيضطر التلاميذ الى تكرار الجواب عدة مرات في جل  
محيطة كاملة مع العناية بجودة النطق ووضوحه .

ويجب أن يكون للدرس عارفاً بالضبط الالفاظ الجديدة التي يريد تدريسها  
فلا يدع الأمر للمصادفة ، فيذكر أية كلمة تخطر بباله أثناء التدريس ، كما يفعل  
كثيرون ؛ ويحسن أن يدون كل كلمة أو « عبارة » جديدة يستعملها في دروسه  
الأولى ليرجع الى مذاكرتها مع التلاميذ في الأحوال الكثيرة التي تقتضيها ،  
وليعرف مدى تقدمهم في اللغة التي يدرسونها

(١) الجمل والبارات

(٢) القواعد

بعد أن يتقدم التلاميذ في الكلام بهذه اللغة ، وبعد تعلمهم مبادئ قراءتها وكتابتها يصوغ للدرس أسئلته على شكل آخر تستلزم الاجابة عنه جملا أطول من التي اعتادها التلاميذ ، أو عدة جمل قصيرة متصلة بعضها ببعض . ويجب أن تكتب كل لفظة أو عبارة جديدة على السبورة حتى تنطبع صورتها في أذهانهم وترتبط بمعناها ونطقها . فكلما تعددت الحواس في ادراك شئ معين كان ذلك أدى لوضوح وثبوته في الهمم

إذا اتبعت مثل هذه الطريقة وسير عليها بنظام وعناية فإن التلاميذ يتقدمون بسرعة في ادراك ما يقال لهم والاجابة عنه ، لانهم يكونون مضطرين الى الاصغاء التام الى السؤال ليلاحظوا تركيبه وما فيه من الالفاظ الجديدة عليهم حتى يجيدوا لديهم مادة يستطيعون بها الاجابة عنه . وليس أفيد في تعلم اللغة وتعليمها من حسن الاصغاء ودقة الانتباه حتى يتسنى للتلاميذ التفكير فيما هم بصدده ؛ ولا شك في أن الانتباه هو أساس الحصول على المهارة اللازمة في مثل هذه المواد ؛ وهذا يتوقف على قدرة للدرس على تشويق تلاميذه الى الدرس وحفظ النظام بينهم .



لا يفهم من دروس الانشاء الشفهي أو ( المحادثة ) أن الغرض منها هو « مجرد » اعطاء التلاميذ فرصة للكلام بلغة أجنبية . فيبدأ المدرس درسه وليس لديه أية فكرة مضبوطة عما سيدرسه ولا عن الطريقة التي سيتبعها . بل يجب أن يكون لديه نظام خاص شامل لكل هذه الدروس ، كما أنه يجب أن يكون عارفاً بالضبط ما يرمى اليه في كل درس معين منها . فيجمل غرضه الخالص مثلاً تعليم طائفة من أسماء الأشياء ، مع استعمال ضمائر التكلم . ثم في درس آخر استعمال ضمائر الغيبة ، وفي غيره ضمائر الجمع أو أسماء الإشارة وهكذا .

ويجب أن تكون للوضوعات التي يختارها مما يعرفه التلاميذ معرفة تامة ،

ويقع تحت حواسهم في كل يوم حتى تكون الدرس الفنة حية شائعة ذات علاقة تامة بحياة التلاميذ اليومية الحالية منها والمستقبلية . فمن الخطأ الكبير اختيار موضوعات بعيدة عن دائرة تفكيرهم المحدود ، وخبرتهم الضيقة ؛ فذلك لا فائدة فيها . بل انها لتنتف فيهم الغرور من غير ان تقدم لنة يستعملونها في أحاديثهم أو كتابتهم أو مهنتهم فضلاً عن أنها تعين على تهوئش أذهانهم وجعل معلوماتهم سطحية لا قيمة لها أما في أثناء الدرس نفسه فيجب مراعاة ما يأتي :

( ١ ) يجب أن يكون كل جواب في جملة صحيحة تامة بقدر الامكان من غير أن يكون في ذلك تكلف ظاهر يشعر به التلاميذ أو غيرهم  
( ٢ ) ألا تترك جملة خطأ من غير تصحيح لها وأن يكرر المخطيء نفسه التصحيح حتى يعرف الصواب

( ٣ ) أن يعنى بالألفاظ على الوجه الصحيح  
( ٤ ) أن تسأل عدة تلاميذ نفس السؤال حتى تتعدد الاجابة فتثبت صيغتها في أذهانهم .

( ٥ ) ثم يكرر السؤال نفسه بصيغ مختلفة . وأن تكون الاجابة حسب صيغة السؤال بقدر الامكان

( ٦ ) أن تكون الأشياء والاعمال « بسيطة » مما يقع في خبرة التلاميذ ، فلا تستلزم شرحاً وتفسيراً . فالدرس درس لنة لا غيره .

( ٧ ) مراعاة صيغ التأدب في السؤال والجواب . فلا تنس أن تكاف التلاميذ استعمال أمثال العبارات الآتية : Will you ? . Please ! Thank you

No. sir !, Yes, sir!, وغيرها

( ٨ ) لهذا يجب أن يستعمل المدرس نفسه هذه العبارات في مواضعها من غير أسراف فيها ، كما يجب أن تكون عباراته هو محيطة لا يأخذ عليه التلاميذ ما يطلب منهم أن يتجنبوه

(٩) وقبل كل هذا يجب أن يذكر المدرس أن هذا الدرس إنما يقصد به وضع التلاميذ في ظروف تجعلهم على التكلم بلغة صحيحة ، فيجب استعمال وسائل الإيضاح الكافية ، « والتخيل » للناس ، وأن تترك لهم القرض للتكلم ؛ فليس من العقل أن يحتكر المدرس الوقت كله حباً في الإسراع . فهذا يضع على التلاميذ الفائدة المرجوة لهم من دروس اللغة — بل يجب أن يشجعهم على التكلم باللغة الأجنبية بقدر ما يستطيعون أثناء الدروس وخارجها

(١٠) ان اضطرت الى استعمال كلمة عربية لتعريف التلاميذ معنى مصر عليهم فهم بدونها فاستعمل العربية لهذا الغرض فحب : ولكن يجب ألا يكون ذلك الآ في الأحوال التي يصير تفهيمهم بغيرها ، مثل للمعانى المجردة . ثم بعد ذلك يجب أن يستعمل اللفظ الأجنبي ، ولا يستعمل نظيره العربي بأي حال من الأحوال

### الانتقاء التحريري

ان الانتقال من الانشاء الشفهي الى التحريري يجب أن يكون طبيعياً غير محسوس للتلاميذ ، فتكون الدروس الشفهية مقدمة للدروس التحريرية وأساساً لها تبني عليه أكثرها . فموضوعاتها يجب ألا تختلف عنها اختلافاً كبيراً ، فالعبارات (١) التي في سبيلهم لا تزال قائمة ، وينبغي أن تدلل لهم بقدر الامكان . فضعفهم في اللادة ، وفي القدرة على التفكير ، يستلزمان أن تختار للموضوعات من التي في خبرتهم ، والتي لا تقتضي منهم تفكيراً ليس في طاقاتهم ، كي يجدوا لديهم من اللادة ما يمكنهم من الكتابة فيها . أما علم قدرتهم على تسويق الأفكار وترتيبها فتقتضي من المدرس أن يختار الموضوعات التي لا مفر للتلاميذ في كتابتها من مراعاة ترتيب محدود معروف تستلزمه طبيعة الموضوع نفسها ، كسرد الحوادث

والقصص، ووصف عمليات مختلفة كعملية كتابة خطاب ، أو بناء بيت ، ومثل إعداد القهوة أو الشاي أو غيرها ، والحياة المدرسية ووصف الألعاب المختلفة . ويجب أن تترك لل موضوعات العامة أو المقالات التي تقتضى أن تكون لدى التلميذ القدرة على الابتكار والتفكير . وبذلك يكون خير ترتيب للموضوعات حسب صعوبتها يشبه ما يأتى :

( ١ ) ما يقع تحت حواس التلاميذ من الأشياء والحوادث المرتبطة بحياتهم اليومية

( ٢ ) الكلام فى الصور المختلفة

( ٣ ) ما يبحث فيه كتاب الطالبة الذى بأيديهم من الموضوعات

( ٤ ) القصص

( ٥ ) كتابة الرسائل المختلفة فى الأمور التى يهتم بها التلاميذ فى حياتهم

المدرسية أو العائلية ، أو فى ألعابهم

( ٦ ) وصف الأشياء المحسوسة للمهودة لديهم

( ٧ ) الكتابة فى بعض موضوعات العلوم المختلفة كالجغرافية والتاريخ مما

عرفه التلاميذ من الدروس التى تلقوها فى هذه العلوم من قبل .

( ٨ ) وأخيراً — المقالات التى تستلزم شيئاً من التفكير .

### طريقة التدريس

( ١ ) اختر للموضوع المناسب للتلاميذ . ويجب أن يكون عن شئ شائق

متصل بحياتهم اليومية ، أو للمدرسية أو بحياة الأطفال أندادهم فى البلدان الأخرى ،

لا سيما البلد الذى يدرسون لغة أهله .

واجعل للتلميذ غرضاً من كتابته موضوعه هذا ، كأن تطلب منه أن يصف

آثار مصر لشاب انجليزى أو فرنسى لم يزر القطر المصرى . أو يكتب خطاباً

لصديق له يدعو له لمرافقته فى زيارة حديقة الحيوانات — وهكذا . ويرى بعض علماء

التربية<sup>(١)</sup> أن يكتب التلاميذ فعلاً خطابات بعضهم الى بعض كوضوعات إنشائية . فمثل هذه الطريقة أوقع في نفوسهم ، لأنهم يكتبون في أمور لصيقة بهم تهتمهم هم ، ويكون لهم غرض واضح من تلك الكتابة . انما ينبغي الاحتراس من الإكثار من ذلك حتى لا يكون التكلف بادياً للتلاميذ .

بعد اختيار الموضوع ، وليكن « قصة » مثلا ، سرفيه بمثل النظام الآتي :-

( ١ ) قص على التلاميذ القصة مرة أو اثنتين حتى يفهموها تماماً . ولأن قص الحكاية خير من أن تقرأها من كتاب في يدك لأن ذلك يفقدها روحها وتأثيرها في نفوس الصغار

( ٢ ) سل التلاميذ عدة أسئلة متتالية ، على شريطة أن تكون مرتبة حسب نظام القصة الطبيعي . اكتب جواب كل سؤال على السبورة ، واطلب من التلاميذ تقديم وتصحيحه ؛ وهكذا حتى تنتهي من القصة كلها .

ولا تنس أن تكتب على السبورة ( وفي جانب خاص منها ) الكلمات والعبارات التي تأتي عرساً أثناء التصحيح والتي هي غريبة عن التلاميذ .

( ٣ ) أدر السبورة بعد ذلك واطلب من عدة تلاميذ أن يقص عليك كل منهم الحكاية أو جزءاً منها . وإذا أخطأ راجعه حتى يشعر بأخطائه ويصلحها بنفسه ، أو ادع آخر الى تصحيحها . وهكذا الى أن تفرغ من القصة

( ٤ ) اطالب الآن من التلاميذ كتابة القصة في كراستهم . ويحسن في الدروس الأولى أن يقتصر التلاميذ على نسخ القصة من السبورة ، ثم بعد أن يتمرنوا قليلا يكلفون بدل ذلك كتابتها من الذاكرة

أما اذا كان الموضوع وصفاً لشيء معروف للتلاميذ كحيوان مثلا فتجب

---

(١) مثل الاستاذ المير حى آدمز اساد التربية في جامعه لندن ساجماً في كتابه :

مساعدتهم من حيث اللادة ، والألفاظ اللازمة ، وترتيب أجزاء الموضوع . ثم كلما مرن التلاميذ على الكتابة واتسعت دائرة معلوماتهم وجب أن تقل مساعدة المدرس لهم في مبدأ الدرس فيدعهم معتمدين على أنفسهم ليكون لديهم مجال للتمرن على الكتابة المتصلة المنظمة .

قد تبدو هذه الطريقة طويلة شاقة ، فانها لاشك تستغرق عدة دروس في الموضوع الواحد . ولكن ليس الغرض من الانشاء حشواً مدة التلاميذ بعدة كلمات وعبارات ، وإنما المقصود هو ترتيبهم وترقيتهم وتدريبهم على الكتابة الصحيحة . فدرس الانشاء درس تصبير عن النفس . كما أن المطلوب من المدرس ليس مقدار ما يعلّمه ، وعدد ما يدرسه من الموضوعات الانشائية وإنما نوعه وقيمه ومدى ما استفاده التلاميذ منه

### تصحيح الكراسات

أن الغرض الذي يرمى اليه المدرس من تصحيح الكراسات هو ارشاد كل تلميذ الى أخطائه حتى يتجنبها . ولهذا ينفق جزءاً كبيراً من وقته في تصحيح أعمال تلاميذه التحريرية بالعناية الكافية التي ترضى ذمته . ولكن على الرغم من تلك العناية فانا لا نزال نرى أخطاء الامس هي أخطاء اليوم . فان التلاميذ قلما تعنى بالنظر في كراساتهما مد تسلمها حتى تعرف ما أخطأت فيه وما أصابت . وإنما هم يفتحونها ليروا الدرجة التي أعطيت لهم ليس الا . فان اعجبتهم تساموا وتلفتوا يمتن ويسرة ويكاد الواحد منهم يدعو كل زملائه الى رؤية هذه الدرجة « السحرية » . أما ان كانت قليلة تعطب الجباه ووجعت النفوس ؛ وليس من النادر أن يهب أحدهم فجأة طالباً رفع ذلك « الحيف » الذي أصابه على يد مدرسه ، ثم بعد قليل تهدأ العاصفة . وفي المرة الآتية يخطئ التلاميذ نفس الأخطاء لاهم لم يصنوا بتصحيح المدرس وارشاداته .

فكان التصحيح بهذه الطريقة جهد ضائع مرتين : مرة من ناحية للدرس ، ومرة من ناحية التلميذ نفسه . فإختر طريقة تتلافى بها ذلك ؟

إن الوقت الكبير الذى ينفله للدرس سدى فى تصحيح كراسات تلاميذه جعل كثيراً من المدرسين يفكرون فى أجمع الطرق لإفادة هؤلاء التلاميذ وتوفير وقت للدرس . فمنهم من يستند إلى فائدة البتة من تصحيح المدرس موضوعات تلاميذه بنناية كبيرة وإنما الفائدة قد حصلت من كتابة الموضوع ، ومن الجهد الذى ينفونه فيه . ومن كان يستند هذا كان من عادته أن يطلب من التلميذ ، بعد مضي نحو أربعة أسابيع أو خمسة ، أن يعيدوا نظرم على ما كتبوا من الموضوعات ، الأول فالأول تحت إشرافه ؛ فكانت تبدو لهم أخطاءهم واضحة قبيحة ، فيتأثرون بها دهشين من أنهم قد ارتكبوا مثل هذه الغلطات الشنيعة ؛ وفى ذلك فائدة كبيرة إذ هو يشعروهم بمقدار التقدم الذى أحرزوه . فليس شيء يعين على النجاح ، كالنجاح نفسه كما يقول الاوربيون

على أن الأغلاط التى اعتاد التلاميذ ارتكابها لا تنزل بعد تصحيحها كلها دفعة واحدة . فقد عملت عدة تجارب اتضح منها أن التلميذ قد يحتاج إلى أن ينبه إلى الغلطة الواحدة مرات متعددة حتى يصل إلى درجة يتعادل فيها أثر الخطأ وأثر الصواب ؛ ثم بعدها يزيد أثر الصواب تدريجاً حتى يتغلب على أثر الخطأ .

ومن جهة أخرى إن التلميذ ينتظر أن يجد من مدرسه عناية بعمله الذى بذل فيه جهداً قد يكون فى نظره كبيراً . فترك موضوعاته من غير تصحيح لها يترك فى نفسه أثراً غير حميد . ومع ذلك فإنه ( كما تقدم ) لا يستفيد كثيراً من ألقاء عبء التصحيح كله على المدرس ، فيجب أن تكون ثمة طريقة أو طرق بها يضطر التلميذ

---

ومن التجارب الحديثة يجعل إن صرف الوقت فى العلم وبخاصة تعليم اللغات مع عدد صغير من التلاميذ بدلاً من توجيه الكلام إلى الفصل كله أفيد فى النهاية لهذا الفصل . فالطريقة الفردية ، هى الطريقة الحديثة الآن

الى مراجعة ما كتب ومعرفة أخطائه ، فالهدف الذى ينبه فى ذلك يكون حينئذ  
ذا فائدة كبيرة فى تحليل الأغلاط وتهذيب النفس

أن الأمر الأساسى فى تصحيح الكراسات هو أن يعرف التلميذ موضع  
الغلط ويشعر به ؛ وكيف يصححه هو بنفسه ، أو بمساعدة المدرس له . فكل طريقة  
تؤدى الى ذلك تكون صحيحة .

( ١ ) فالدرس أما يصحح كل كراسة فى الفصل أمام صاحبها بمساعدة  
التلاميذ الآخرين ؛ فيقرأ صاحب الكراسة موضوعه ، والمدرس والتلاميذ  
ينتقلونه . ولكن للدرس يحتاج دائماً بأن الوقت لا يتسع لذلك فى غالب الأحوال ،  
ولا سيما أن كانت الفصول كبيرة . اما إن كانت صغيرة والموضوع ليس مما  
ينتظر أن يكون فيه خلاف كبير فى الآراء والتعبير ، فإن هذه الطريقة سهل  
اتباعها . فتلميذ يقرأ موضوعه جملة جملة ، والآخرين يكلفون هذ كل جملة  
وتصحيحها . ثم من كانت جملته شبيهة بها صحها ، ومن لم تكن جملته كذلك  
استأذن فى ذكرها ، وطلب قدها من المدرس . فتتقد وتصحح . وهذا يصحح  
كل تلميذ كراسته عقب الكتابة ويتأثر بالتصحيح ، فتقل أغلاطه ، كما أنه يتباد  
التقد ، فتتقوى فيه القدرة على الحكم الصحيح

( ٢ ) وإما يصحح للدرس كل كراسة بيده . ثم بعد إرجاع الكراسات  
الى التلاميذ يطلب منهم قراءته ثانية ليعرف كل واحد منهم غلطاته ، ثم يسأل  
المدرس عن أسباب هذا التصحيح ، فيرشده اليه ؛ بعد ذلك يطرس التلميذ موضوعه  
كله أو يكتفى بتطريس الجمل التى كانت مغلوطة ليس الا .

( ٣ ) يضع للمدرس علامات مخصوصة تحت كل غلطة أو فى « الهامش »  
رمزاً الى نوع الغلط ، فإن كانت فى رسم الكلمات كتب ( S ) أى ( Spelling )  
وأن كانت فى التركيب كتب علامة مثل ( Con ) رمزاً الى كلمة ( Construction )  
وأن كانت فى قواعد اللغة كتب ( Gr ) أى ( Grammar ) وهكذا . وقد

طبعت في أمريكا عدة كراسات للانشاء فيها هذه العلامات المصطلح عليها تسهيلا للمدرس والتلميذ معاً . ثم بعد أن يتسلم التلميذ كراسته يبحث عن الغلطات ويصححها بنفسه ثم يمرضاها على المدرس ليقرأها . ثم يطرسها في كراسته فيما بعد . وبذلك تكون فائدته أكبر وأدوم أثراً . وهذه الطريقة متبعة في أكثر المدارس المنتظمة مع بعض تعديل فيها حسب خبرة المدرس وآرائه الشخصية . فمن المدرسين من يطلب من التلاميذ كتابة الموضوع في أوراق خاصة يصححها المدرس بوضع تلك العلامات الخاصة تحت كل غلطة يراها . ثم تعاد الأوراق الى التلاميذ بعد معرفتهم غلطاتهم وأسباب التصحيح فيقرونها بامعان . ثم يكتبون للموضوع من جديد في الكراسة الخاصة ، ثم تعرض هذه على المدرس ثانية . فأتاحله المدرس من العناية من رؤية للموضوع مرتين تعود فائدته كبيرة على التلاميذ . فتقل غلطاتهم وبذلك يقل تصحيح المدرس للاعلاط فيما بعد .

ومهما كانت الطريقة التي اختار للمدرس أن يسير عليها بحسن به ان يعنى بجمع الأعلاط التي يشترك فيها تلاميذ كثيرون ويدونها في كراسته الخاصة فيما بعد ليعرض كل مرة طائفة منها على التلاميذ طالباً تصحيحها . وبعد أن تصحح تكلف التلاميذ بكتابة الجمل الملوطة وصوابها في كراستهم ، وكذلك أسباب الصواب ان كان يرى ذلك ضرورياً ؛ ثم تسأل التلاميذ عنها في أوقات مختلفة من السنة للكتنية حتى يكونوا على ذكر من الصواب فيحذروا الوقوع فيها

انما يجب أن يذكر للمدرس ألا يكثر من ذكر طائفة كبيرة من الغلطات دفعة واحدة في الدرس الواحد ، فليس في ذلك فائدة ما بل يجب الاكتفاء بالقليل في كل مرة ويعنى به عناية كبيرة حتى يكون أدعى لثبوت صوابه في ذهن التلاميذ

وفي الجملة ، ان تدريس الانشاء بالطريقة العقيمة للتبعة الآن قليل القيمة والقائدة

فلأن يدخل للدرس الفصل ويصلى التلميذ موضوعاً انشائياً لم يفكر من قبل في اختياره ثم يكتب التلاميذ ، وهو يصحح ويعدل الكراسات — لا يفيد التلاميذ شيئاً . فالذي يفيدهم هو ارشاد المدرس لم ارشاداً شخصياً وتشده في ضرورة الوصول الى مستوى أرق من حيث تنظيم الفكر ، وحسن اختيار اللفظ المناسب فالمطلوب هو تقدم التلاميذ في حسن التمييز . وليس مجرد عدداً يكتب من الموضوعات الانشائية . فالمطلوب حسن النوع والجودة وليس الكم والمقدار

## المحفوظات

لم يفرق في اللبالة من قال إن المحفوظات هي أشد ما يفتته التلاميذ من مواد دراستهم ، « فخصتها » بيضة اليهم ، ثقيلة على قلوبهم ، لا سيما إن كان سيطلب منهم فيها « تسميع » ما كلفوا استظهاره من قبل ؛ على أنها من جهة أخرى ، قد تكون محببة اليهم : ففيها يجدون منفسحاً من الوقت للكسل العقلي ، ومهرباً من النظام المدرسي القاسر ، إذ فيها يتألون بطبيعة الدرس جزءاً غير قليل من حرية قد لا « يسمح » لهم بها في أوقات أخرى . وذلك لأن للدرس في مثل هذه الحصة يكون عادة مشغولاً بالأفراد أكثر منه بمجموع الفصل ؛ فبينما هو يستمع لتلميذ يلقى ما حفظ ، إذا بكثير من التلاميذ يرون مشغولين بالتحدث واللعب غير متنبهين الى من يلقى أو من يُسمع . ولا شك في أن لذلك أسباباً كثيرة يرجع أغلبها الى للدرس نفسه :

( ١ ) قد تكون طريقة للتدريس خطأ

( ٢ ) واختيار القطعة شيئاً لا يلائم حال التلاميذ ، ودرجة رقيهم العقلي ، والبيئة التي يعيشون فيها

( ٣ ) وقد يكون النظام في الفصل شيئاً كذلك

فلا غرو بعد هذا أن يصبح درس المحفوظات قليل الجدوى لاثمرة له ، على الرغم مما يجب أن يكون له من الفوائد الكبيرة التي لا يسع امرءاً انكارها ، فهي :

( ١ ) تعين على تدريب الذاكرة وتوسيع الخيال ؛ فان المحفوظات هي المادة الوحيدة التي فيها يكلف للتلميذ الاستظهار قصداً . أما في اللواد الأخرى فانه يمنعهم من حفظها كلها أو جزءاً منها عن ظهر قلب ، حتى لا ينصرفوا عن تفهمها

وحسن ادراكها « وتمثيلها » . ذلك الى ان مجرد الاستظهار مضية الوقت الثمين الذي يجب أن ينفق فيها هو أضع وأضمن . على انه يجب أن يلاحظ أن قوة الذاكرة لا تكون الا قبل سن الشباب ، وأن التجارب التي عملت في أمر « قوة » الذاكرة في الرجولة دلت على انه من الصعب ان لم يكن من المستحيل تقويتها بعد ان يقطع المرء مرحلتى الطفولة والشباب

( ٢ ) تدرب حاسة السمع على التفریق الدقيق بين كثير من الأصوات والنغمات والوحدات الموسيقية ، ما تألف منها وما اختلف

( ٣ ) تحض التلاميذ على حسن الاتقاء والاداء والعناية باخراج الحروف من مخارجها الصحيحة . فالتلاميذ أثناء دروس الطالمة يكونون مشتغلين بفهم ما يقرؤونه أكثر منهم باظهار أثر ذلك في لهجتهم وأصواتهم أثناء القراءة . أما في المحفوظات فان الفهم والتأثر قد تما من قبل فيكون التلميذ عندئذ منصرفاً الى تحسين الاتقاء وتجويده

( ٤ ) أنها تهذب النوق وتقوى الليل الى الادلب والاستمتاع بقراءتها . وذلك باشباع التلاميذ من بعض القصائد والكتابات ذات القيمة الأدبية العالية لتكون ذخراً لبيهم لا ينفد . وان هذا النخر لتزداد قيمته وأثره كلما تقدم الانسان في السن والرأى . فهي اذن وسيلة من وسائل ترقية حاسة الجمال في النفس وتمويد للمرء أن يقدر كل شيء قدره

( ٥ ) أثر المحفوظات في الوجدان والنوق ليس بخاف على أحد . فالفنفس شديدة التأثر والاتصال بالأشعار الحساسة والأناشيد الوطنية ، فتندفع الى ما تحض هذه عليه ، كما يندفع الجندي بالموسيقى في سوح القتال

( ٦ ) توسع العقل ، بأن تزيد فيها لدى التلاميذ من العبارات المختيرة والألفاظ الانيقة وتودم تقدير جهود الكاتب أو الشاعر حق قدرها

( ٧ ) لكثير من القصائد والكتابات الحكيمة أثر غير قليل في الخلق وتربيته

لها بها من حكم عالية ، ونصائح غالية ، هي خلاصة تجارب طويلة أو فكر أصيل  
( ٨ ) تحسن انشاء التلاميذ وترقى أسلوبهم الكتابي  
ولكن لا يمكن الحصول على هذه الفوائد كلها الا اذا أحسننا اختيار القطعة  
وأجيد تدريسها وذلك كله كي تؤثر في نفوس التلاميذ وتستثير عواطفهم

### اعتبار قطع المحفوظات

ليس اختيار قطع المحفوظات بالشئ السهل . اذ ليس كل قطعة شعرية أو  
ثرية يصح أن تستظهر ويحتفظ بها . فيجب أن يفكر للدرس طويلاً فيما يختاره  
للتلاميذ . فان هناك أموراً كثيرة يجب أن تراعى من حيث الموضوع ، واللفظ ،  
والأسلوب ، والجمال ، وقدرة التلاميذ وسنهم

( ١ ) فيحسن أن تكون القطعة المختارة كاملة غير مبتورة

( ٢ ) ويجب أن تكون مما يسرعى أفئدة التلاميذ ويملاهم عاطفة ويهذب  
وجدانهم ، وان يكون فيها من جمال التعبير ودقته ، وجلال الفكر ورقة الشعور  
ما يجعلها جذيرة أن تدخر في الذاكرة ، حتى اذا شب التلاميذ وجعلوا لديهم من  
الأدب الرائع درراً غوالى يلجأون اليها ويتعززون بها في كثير من ظروف المعيشة  
والحياة الفكرية ، ولا شك في ان القطع المحفوظة تزداد قيمة كلما ازدادت قدرة للرء  
على التفكير واتسعت دائرة خبرته فتصبح عنده ذخراً لا يعلله زخر .

( ٣ ) لهذا يجب أن تكون القطعة المختارة أعلى من مستوى التلاميذ بقليل

حتى اذا كبروا لا يضطرون الى اهمالها وتناسيها كما يتناسون الألعاب الطفولة

( ٤ ) يحسن ان يكون غالب القطع المختارة شعراً . فالشعر أوقع في النفس  
وأسهل في الحفظ لما فيه من العافية والوزن ، ذلك الى ان النفس أميل الى الاحتفاظ  
بالشعر دون النثر . على أن النثر يجب ألا يهمل دفعة واحدة ، بل يحسن أن يختار

المدرس منه قطعاً صغيرة متنوعة من غرر الكلام ودرره ، ويكلف التلاميذ استظهارها ، بعد درسها وتهم معناها وتقدير أسلوبها .

لا يفهم من هذا أن كل ما يحفظه التلاميذ يجب أن يكون فوق متناولهم ، لا تدركه عقولهم ، ولا تنبسط له نفوسهم كما يرى بعض المدرسين . بحجة أن المختار من الطراز الأول في الفصاحة وجمال التعبير والتفكير . أن كل لغة فيها قطع كثيرة امتازت بجمال المعنى ودقة الشعور ، على « بساطة » ما فيها من المعاني والأفكار . فمن هذه يجب أن تكون أكثر المختارات للدارس الابتدائية سواء أكان ذلك في اللغة العربية نفسها أم في الأجنبية التي تدرس لهم . فلنحترم عند اختيار قطع الاستظهار من الوقوع في هذا الخطأ ، فنختار القطعة كأننا نختارها لأنفسنا نحن لا للتلاميذ الصغار

( ٥ ) فينبغي أن تكون القطع ملائمة للتلاميذ وطرق حياتهم حتى يشغفوا بها ، ويتأثروا منها ، فيميلوا إلى حفظها ولكن يجب أن نحترس من القطع ذات المعنى التافه والأسلوب للتماثل ، أو ذات الحكم الفلسفية التي لا يكاد عقل التلميذ يستطيعها أو يفقه لها معنى

#### طريقة التدريس

يجب أن تكون طريقة التدريس مبنية على خير الطرق التي يتبعها العقل في الحفظ والتذكر وأسرعها ؛ ولذا قواني عدة <sup>(١)</sup> ليس هذا موضع بحثها . على أنه يجب ملاحظة ما يأتي :

( ١ ) أن استظهار شيء عرف معناه تمام المعرفة أسهل من استظهار ما لم يعرف معناه مطلقاً .

(١) أنظر الجزء الثاني من أصول علم النفس للدولف

(٢) ما يستوعى ويصعب ويشير فيك عاطفة ما ، أسهل استظهاراً مما تمر به ولا تتأثر به سواء في ذلك ما تجده حقيراً تافهاً أو «عالياً» بعيداً عن فكرك  
(٣) الشعر ، والنثر للسجع ، وكل ذى فواصل متزنة أسهل في الاستظهار من الكلام للوصل

(٤) يختلف الناس بعضهم عن بعض في طريقة التذكير فمنهم من يسهل عليه الاستظهار من طريق السمع ، وآخرون من طريق النظر وغيرها من طريق «الحركة»  
(٥) يتذكر للرم بواسطة ما يسمى بقوانين تدعى الخواطر . فالأشياء المتجانسة أو المتضادة ، أو المتقاربة يسهل تذكرها اذا استظهرت في وقت واحد . وذلك لان تذكر معنى من المعاني أو لفظ من الألفاظ يذكر بالمعنى أو اللفظ الذى له علاقة متينة به وكان معه في دائرة انتباه واحدة أثناء الاستظهار .

(٦) ان التكرار عامل كبير في الاستظهار  
(٧) ان ما يتأثر به الوجدان والشعور من النظم والنثر تعينه الذائرة بسرعة كبيرة

فن هذا كله ترى أنه يجب على المدرس :

(١) أن يفهم التلاميذ القطعة المراد استظهارها تمام الفهم ، حتى تتلى بها قوسهم

(٢) وأن يجيبها اليهم بوسائل التشويق المتنوعة ، وبأشعار قوسهم ما فيها من جمال أو جلال ، أو قوة الحق واليقين . ولكن التلاميذ كلهم لا يستوون في التأثر بقطعة واحدة . فما يلهي نفس الواحد منهم ويحركها قد لا يكون له اى تأثير في نفس تلميذ آخر . فليس من الزرية في شيء ان يكاف هذا الآخر استظهار ما وجده غشاً تافهاً ، أو على الأقل لم تحرك له نفسه وتشتاق . انها لطريقة عقيمة ، تلك التى بها يجبر كل تلميذ على أن يستظهر ما لا يجب . وليس لها من فائدة الا

« النظام والتوحيد » وضرر النظام والتوحيد في مثل هذه الأمور أكثر من نفعها فلم لا يحفظ كل امرئ ما يروقه ويحبه حتى تهذب نفسه ويرق شعوره ويتكون لديه ذوق في الأدب ورأى فيه مادام ما اختاره من غرر الأحب ورأته . فيجب أن نشجع التلاميذ على حفظ ما يتأثرون به ويهتزون له

٣ ) عند القراءة الأولى يجب أن يجتهد للدرس في استشارة اعجاب التلاميذ وولهم بما يقرأ لهم

٤ ) ويجب أن يجتهد من الاكثار من تحليل القطعة وإعرابها ونثرها وهكذا مخافة أن يضع ما فيها من جلال أو جمال بين التحليل ، والنحو ، والعرف

### طريقة الاستظهار

أما من جهة التلاميذ أنفسهم ، وطريقة الحفظ ، فان القاعدة التي يتبعونها بعادة هي تقسيم القطعة الى أجزاء صغيرة ، ثم تكرير كل جزء مراراً كثيرة حتى يحفظوه ، ثم يبدئون الجزء الذي يليه وهكذا حتى يتقوا استظهارها كلها جزءاً جزءاً ولكن التجارب التي عملت في خير طرق الحفظ تدل على أن في ذلك إسرافاً ، كبيراً في الجهود وفي الوقت . فخير طريقة للاستظهار هي قراءة القطعة كلها ، ان لم تكن مفردة الطول ، مرات متعددة حتى تثبت . ويحسن أن تكون هذه المرات في أوقات متباعدة لا في وقت واحد كلها ؛ كأن تقرأ مثلاً أربع مرات في يوم ثم أربعة أخرى في يوم آخر وهكذا . فهذه الطريقة هي المثل بالرغم مما يظهر من أنها طويلة وتستغرق وقتاً أكثر من الطريقة الأولى . وهي تعرف في علم النفس « بطريقة الكل »

فن واجب للدرس أن يرشد التلاميذ الى طرق الحفظ والفهم ويعينهم عليها ، ويأخذهم بها اذا أمكن . فكما أن هناك طرقاً للتعليم فتوجد كذلك طرق كثيرة للتعلم ، ومن واجب المدرس أن يعنى بهذه كما يعنى بتلك . فهو لا يلازم التلاميذ في

كل أوقاتهم ؛ ومعلوم أن المدرس لم يُعلم إذا كانت تلاميذه لم تتعلم ؛ ولذلك فإن علماء النفس والتربية قد عنوا بذلك ووضعوا كتباً للطلبة يبينون لهم كيف يتعلمون ويحسنون استخدام وقتهم ، ومقدرتهم العقلية الى أقصى حد .

## الترجمة

كانت العناية بتدريس الترجمة في مصر أكثر منها في أى بلد آخر من البلدان التى ترى ضرورة العناية بتعليم أبنائها اللغات الأجنبية ؛ وهى هنا كانت تدرس في المدارس الابتدائية كأنها فن قائم بنفسه ، في حين أنها كانت تدرس في البلدان الأخرى كجزء من دروس اللغة نفسها

وللمرء أن يتساءل عن فائدة تدريس الترجمة في المدارس الابتدائية . إنه قلما يثر فائدة واحدة تعود على تلاميذ هذه المدارس من جراء درسها . إنما لا شك في أنه يجد لتلك مضار كثيرة .

فالذا استنبأ ضرورة تعليم اللغات بطريقة من الطرق العلمية الحديثة للباشرة ، واعتزمتنا السير عليها ، فن انحطل في الرأى والخطأ في التربية أن تدرس الترجمة في الأقسام الابتدائية ؛ بل ان كثيرين من الباحثين يرون من الخطأ أيضاً تدريسها في المدارس الثانوية

فالفرض من الطرق للباشرة تمويد التلاميذ التفكير باللغة التى يتعلمونها حتى تربى فيهم ملكة التعبير بهذه اللغة كما يصير أهلوها بها . فإذا أكثرنا من الترجمة أحدثنا اضطراباً في عقول التلاميذ ، وحططنا طريقتى التعبير في اللغتين بعضهما ببعض ؛ وفي لغة كاللغة العربية وأخرى أوروبية يكون الاضطراب أشد ، لأن بين اللغتين تبايناً كبيراً . ومن الواضح أن التلاميذ في الأقسام الابتدائية لا يحسنون التعبير باللغة العربية ، وبالطبع ما داموا لم يعرفوا من اللغة الأجنبية الا النزر اليسير فليس من أصالة

الرأى أن يكاف هؤلاء النقل من لغة الى أخرى ولا سيما من العربية الى الانجليزية . وقد ظهر بالاختبار أن التلاميذ يرتكبون من الأغلط النحوية واللغوية مالا يتأتى للواحد منهم أن يخطئ فيه عند الاتشاء مثلاً ؛ حتى انه ليدهش كل الدهش عندما يرى انه يخطئ تلك الاخطاء ، التى هى تافهة حتى فى نظره هو . ولا شك أن السبب فى ذلك راجع الى ضعف التلاميذ فى اللتين ، وقصرهم اهتمامهم أثناء الترجمة على مجرد نقل الألفاظ من لغة الى أخرى حسبما هى معروفة لديهم ، خطأ كانت أو صواباً ؛ فينشأ عن هذا اضطراب كبير فى التفكير تكون من ورائه زيادة صف التلاميذ فى اللغات لا تقدمهم فيها ؛ كما ينشأ عنه أيضاً تطرق الفساد الى اللغة الأصلية نفسها ، كما هو واقع الآن فى اللغة العربية ؛ فان أساليب الكتابة فى هذا العصر قد تأثرت بالأساليب الأوروبية تأثراً ضاراً بادياً لكل ملم باللفظ وأدبها

فلهذه الاسباب وغيرها أُلغيت الترجمة من اللغة العربية الى الاجنبية وقصرت على النقل الى اللغة العربية وحدها ، وجعلت قسماً من تدريس اللغة الانكليزية ، ثم عادت الوزارة فالتفتا من المدارس الابتدائية كلها وأجهتها فى المدارس الثانوية وحدها . على انها قد قصرت فى هذه أيضاً على النقل الى اللغة العربية .

ان تلاميذنا لم يعودوا من البداية اصنام النظر فى تراكيب اللغة العربية وأسلوبها والتدقيق فى تحديد معانى ألفاظها حتى يستعملوا كل لفظ وعبارة فى مدلولها وحده . ولذا نشأ الكثيرون منهم وتعبيرهم مضطرب ، وتفكيرهم كذلك ، فيكتب الواحد منهم عبارات كثيرة وهو غير قاصد معناها ، كما يقرأ ما يقرأ وليس فى استطاعته أن يقدر الكاتب قدره من حيث الفكر أو جمال التعبير عنه ، والشفة فيه . فلا غرو أن تهتم العربية بمد هذا بالقصور وتهوئش التفكير وعدم الاتساع للعلوم الحديثة . انما القصور فى غيرها

فدروس الترجمة اذا أحسن تدريسها تعين على تعويد التلاميذ اصنام النظر

وندقيق الفكر، والبحث عن العبارات اللامعة . فهي حقًا كما قال «فيتر»<sup>(١)</sup> الألمانية  
فن جميل ولكن ذلك الفن لا يمكن أن يتعلمه الصغار في المدارس الابتدائية .

فللاستفادة من دروس الترجمة في هذه المدارس يجب مراعاة ما يأتي :

( ١ ) يجب ألاّ نبدأ بتعليم الترجمة الا بعد أن يتمكن التلاميذ من اللغة  
الأجنبية بعض التمكن

( ٢ ) أن تكون القطعة المختارة للترجمة مما يتسنى للتلاميذ فهمه والتفكير فيه

( ٣ ) يجب ألاّ تكون الترجمة نقل ألفاظ وعبارات فحسب ، وإنما تمييز دقيق  
عن معنى في لغة بتفسير آخر دقيق بلغة أخرى . ويجب أن يكون ذلك التعبير  
موافقًا لمن هذه اللغة وروحها ومصطلحاتها . يجب أن تكون الترجمة ترجمة خبرة ؛  
أي التعبير عن خبرة غيرك أو فكره بغير اللغة التي عبر هو بها عن نفسه وعن آرائه .  
( ٤ ) يجب عدم الاكثار من دروس الترجمة مخافة أن تحصل التلاميذ

على مصارها وتصبح منهم فوائدها

( ٥ ) يجب العناية بدروس الترجمة الشفهية .

( ٦ ) وباختيار الألفاظ والعبارات الأنيقة التي تؤدي المعنى تمامًا ، فكل

اصطلاح في لغة يجب أن يؤدي بالاصطلاح الذي يقابله في اللغة الأخرى

### طريقة التدريس

بما تقدم نرى أن دروس الترجمة يجب أن تسير على طريقة شبيهة بالطريقة

الآتية : —

١ — اختر القطعة أو الجمل مناسبة لقوة التلاميذ اللغوية، وفي دائرة خبرتهم

وتفكيرهم حتى يسهل عليهم فهمها من غير عاء أو كد كبير

٢ - كلف التلاميذ درس هذه القطعة وقم معناها تماماً

٣ - سلهم عن معنى ما قرءوه وناقشهم فيه

٤ - اطلب من بعض التلاميذ أن يبرروا عن معنى هذه القطعة باللغة المراد

الترجمة اليها من غير أن ينظروا في القطعة الأصلية . بذلك يكونون قد أحسنوا فهم القطعة وعرفوا شيئاً مما بها من دقة المعنى

٥ - بعد ذلك عُد ثانية الى القطعة واطلب من التلاميذ ترجمة الجملة الأولى

وناقشهم فيها ، وفي طرق التعبير عنها ، كاتباً على السبورة كل جديد عليهم من العبارات والالفاظ . وذلك بطريقة منتظمة ، ومشجعاً كل من أتى بعبارة أنيقة مطابقة للاصل ؛ ثم سر هكذا في كل جملة حتى تنتهي القطعة . ولا يهولك طول ما تستغرق من الزمن في ذلك ؛ فالبطء هنا خير من الاسراع . بل إن الفائدة في ذلك البطء نفسه .

٦ - كلف التلاميذ بعد ذلك كتابة القطعة في كراساتهم بالطريقة <sup>(١)</sup> التي

تراها مناسبة من غير أن تضع على التلاميذ وقتاً كبيراً ، على شريطة أن يعرف كل تلميذ أخطائه ، في المعنى والاسلوب ، ومحة هذه الأغلاط

يمثل هذه الطريقة يحصل التلاميذ على الفائدة المرجوة من دروس الترجمة .

أما الاقتصاد على اعطاء القطعة ، ثم تفسير كلماتها الصعبة ومعانيها وتكليف التلاميذ ترجمتها فيها بعد ، ثم تصحيح الكراسات وردها الى التلاميذ بدون لفت نظرهم الى ما أخطأوا فيه ولا الى صواب ذلك الخطأ ، فليس من ورائه إلا الضرر لا الفائدة .

---

(١) انظر تصحيح الكراسات في الانهاء



# لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩١٤

بشارع المبدولى رقم ٣٨ بعابدين بمصر

تليفون ٩٢-٢٩ ستات

## كشف بمطبوعات اللجنة

تطلب جميعها من مركز اللجنة ومن المكاتب الشيرة

تتكون لجنة التأليف والترجمة والنشر من جماعة من خيرة رجال الأدب والعلم والفنون  
المتأخرين بمؤلفاتهم ومقدرتهم العلمية واللجنة تتحرى دائماً قصداً واحداً وهو خدمة الوطن بالعمل  
على تنوير العقول وتهذيب النفوس بما يخرجها للناس من المؤلفات القيمة في مختلف الميادين والمستويات  
فالاقبال على اقتناء كتبها إنما هو خدمة للبلاد

١ - مبلىء الكيمياء الجزء الأول : — لسنة الثالثة الثانوية . . . . . ١٣

٢ - الجزء الثانى : — لسنة الرابعة الثانوية تأليف الدكتورين  
احمد زكى الدكتور في العلوم والانحسائى في الكيمياء من جامعة لندن ، والدكتور احمد عبدالسلام  
الكردانى الدكتور في الفلسفة . . . . . ١٥  
ويعتاز هذان الجزآن بالذقة العلمية المصحوبة بالتيسر والجلال ، وبها الأشكال الكثيرة التي  
توضح جميع موضوعاتها

٣ - سلسلة الجغرافية الحديثة : — خمسة أجزاء تتناول برلمج السنوات الخمسة في  
التعليم الثانوى ، قامت بتأليفها شعبة الجغرافيا باللجنة وهي مؤلفة من خمسة من أكبر أساتذة الجغرافيا  
المعروفين بالمدارس الثانوية . وقد ظهر فضل هذه السلسلة لما تعيل بها من الوضوح وحسن الأسلوب ودقة  
المعلومات ووفائها ، وهي تحيد الطالب أكبر فائدة بصفتها مرجعاً وحاديلاً في موضوع الجغرافيا  
الجزء الأول ١٦ قرشا والثانى ١٨ قرشا والثالث ٢٠ قرشا والرابع ٢٠ قرشا والخامس ٢٠ قرشا ٩٤

٤ - تاريخ الأدب العربى : — الطبعة الرابعة في مقرر البكالوريا وهو تأليف الأستاذ  
المعروف احمد افندى حسن الزيات مدير التعليم العربى بالجامعة الأمريكية ويعتاز بطريقة بحثه العلمي  
وعلو أسلوبه وطريقته في المقارنة واللوازنة على الأسلوب التحليلي الأدبى . فليس مقتصرأ على أنه  
كتاب مدرسى بل هو كتاب نافع في الثقافة الأدبية العامة للبلاد العربية فأطبة . . . . . ٢٠

٥ - تاريخ القرن التاسع عشر : — في مقرر البكالوريا تأليف الدكتور حسين  
حسنى والاستاذ محمد افندى فاسم الاستاذ بمدرسة المعلمين العليا . وهو يتناول تاريخ القرن التاسع  
عصر في أوروبا والعرق بالبحث البقيق والتحليل العلمى في أسلوب جميل مشوق يجيدو بكل مطلع  
أن يحمله في مكتبته . . . . . ٢٥



- ٦ — أصول التربية : — لمدارس المعلمين تأليف الأستاذ أمين مرسى قنديل الأستاذ  
بمدرسة المعلمين العليا وهو بحث مستفيض في أصول التربية لا يستغنى عنه مشتمل بالتعليم وهو خير  
ما ظهر في اللغة العربية في ذلك الموضوع الجليل . . . . . ٢٠
- ٧ — شرح قانون العقوبات : — لمدرسة الحقوق . يتناول الجرائم المختلفة وبين  
كل ما يخص بها بطريق تحليلي دقيق ، وقد صار اليوم أكبر مرجع في اللغة العربية في ذلك  
للموضوع لرجال القضاء والمحاماة ، وبكى للغة به أنه تأليف الأستاذ الكبير احمد بك أمين  
للمستشار الملكي . . . . . ١٠٠
- ٨ — مشاهد الطبيعة (جزءان) : — كتاب في الجغرافيا للأطفال في السنتين الاولى  
والثانية الابتدائيتين جعل فيه كثير من الصور المختارة ليسان الموضوع واضحاً ماثلاً أمام عين  
الطفل ولغته سهلة لا يسر على التلميذ الصغير فهمها وهو مطبوع طبعاً واضحاً بحرف كبير لتسهيل  
قراءته . وقد دل اقبال المدارس عليه على أنه سد فراغاً في التعليم ، وهو تأليف الاستاذين  
المعروفين محمد افندي فؤاد حسن مفتش مدارس الجمعية الخيرية الاسلامية ، محمد افندي فريدأبو حديد  
الاستاذ بمدرسة الأمير فاروق الثانوية ثمن الجزء . . . . . ٦
- ٩ — سيمير الاطفال ( ستة أجزاء ) : — للمدارس الابتدائية ثلاثة أجزاء للبنين ومثلها  
لبنات لسنوات الاولى والثانية والثالثة الابتدائية تأليف الاستاذ محمد افندي المراوي ، ومطبوع  
بالفكل الكامل وعلى الصور اليدوية وهو كتاب محبوب عند الاطفال يترنمون بأشعاره العذبة التي  
يغهمونها وترى فيهم ملكة الخيال والتذوق الادبي والاخلاق الكريمة وقد قررته وزارة المعارف  
ومجالس المديرات وادارات التعليم المحصوبة والاهلية ثمن الجزء . . . . . ٤
- ١٠ — المسألة المصرية : — ترجمه الكاتب الجليل ( Egypt's Ruin ) تأليف  
الاستاذ رونسين وترجمه الاستاذان عبد الحميد العبادي المدرس بالجامعة المصرية ، محمد بدران  
المدرس بالمدرسة الملكية الثانوية في انه عربية تجمع بين متانة الاسلوب والدقة والكتاب يشرح  
أصل المسألة المصرية وتطورها من وجهة نظر غير انجليزية وهو بذلك عناية بنحري وجوه  
الحقيقة التاريخية . . . . . ٢٥
- ١١ — آلام فرتر : — القصة العالمية للشاعر الالماني العظيم جوت وهي تعتبر من التحفلات  
الحالدة في الادب في جميع بلاد العالم وقد ترجمها بقله البديع الاستاذ احمد حسن الزيات . . . . . ١٥
- ١٢ — علم الاخلاق ( الى نيقوماخوس ) : — تأليف الفيلسوف الاعظم ارسططاليس  
وكفي بذلك تنوعاً بالكتاب ، وقد ترجمه الى الفرنسية مع مقدمة بديسة في تاريخ علم الاخلاق  
العالمة الفرنسية ( سنت هيلير ) وعريبه وصدره بمقدمة ممتدة حضرة الاستاذ الكبير صاحب المطال  
احمد لطفي السيد بك وزير المعارف الحالي ( ١٩٢٨ ) وهذه الحقائق في ذاتها خير ما يقدم به  
الكتاب الى جمهور المتأدبين وأولى الثقافة . . . . . ١٠٠
- ١٣ — كتاب الاخلاق : — تأليف الكاتب الانجليزي الشهير ( سميثز ) وتعرريب

- الاستاذ محمد الصادق حين يك ، و يمتاز الكتاب في أصله بسمة اطلاع الكاتب واختلاف مبادئ تجاربه وعلمه . والترجمة بديعة وشيقة الاسلوب لا يعجزها القارى بل يسره منها الاستزادة ، ولهذا كان كتاباً قيماً للتسلية والاطلاع والفائدة والادب . . . . . ٢٥
- ١٤ — كتاب الاخلاق : — تأليف الاستاذ احمد أمين المدرس بالجامعة المصرية ، وهو ميوب تبويبا علمياً بسيط فيه الاستاذ مباحث علم الاخلاق بسيطاً وافياً مع وضوح التعداد وسهولة المنهج . وهو يفيد بحب الاطلاع والتأدب كما أن فيه موضوعات برنامج علم الاخلاق بالمدارس الثانوية المقرر على طلبة السنة الثالثة . . . . . ٢٥
- ١٥ — مبادئ الفلسفة : — تأليف الدكتور ( رابوبورت ) ألفه ليكون مقدمة لمن يدرس الفلسفة من طلبة المدارس ومن يخالطهم ، وعربه الاستاذ احمد أمين المدرس بالجامعة المصرية وهو خير ما يقرؤه من يريد الاطلاع بمبادئ علم الفلسفة ومباحثها . . . . . ٨
- ١٦ — كتاب الاتصال : — يضمن رد ابن الحياط على فضائح المعتزلة لابن الراوندى صحبه وصدره بمقدمة بديعة في تاريخ المعتزلة المستشرق الدكتور نيرج الاستاذ بجامعة اسبانيا بالسويد وطبع في مطبعة دار الكتب المصرية . . . . . ١٥
- ١٧ — فلسفة ابن خلدون الاجتماعية : — بحث فيها وقد لها ومقارنتها بالفلسفة الاجتماعية في الوقت الحاضر تأليف الدكتور طه حين الاستاذ بالجامعة المصرية . . . . . ١٥
- ١٨ — بسائط الطيران : — رسالة تتناول ماضيه وحاضره ومستقبله وتضمن شرح أجزاء الطيارات والمناطيد والمحركات ونظرية عملها ، يحتوي على ثمانين صورة تأليف الدكتور احمد عبد السلام الكردي مهندس الطيران . . . . . ١٦
- ١٩ — كتاب الحرية والدولة : — يتناول للباحث الاجتماعية كالدولة والسلطان وخقيقة معنى الحرية وعلاقة الفرد بالجماعة والحكومة ونشاطها الى غير ذلك مما لا بد أن يعلم به كل مدنى وقلم الكتاب سهل جميل يحمل القارى على الاستزادة . . . . . ١٥
- ٢٠ — كتاب رفائيل : — هي القصة الخالدة الكبرى التي دمجها يراع الشاعر الفرنسى العبرى لامارتين ، وحسب القصة أنها من تأليفه ، وتضرب الاستاذ احمد حسن الزيات المعروف بمقدرته الفائقة في الادب واللغة العربية . . . . . ١٥
- ٢١ — القضاء الجنائى : — مجموعة قيمة من الاحكام ، الجزء الاول اصرح قانون العقوبات والجزء الثانى اصرح قانون تحقيق الجنائيات تأليف الاستاذ الكبير على زكى المرادى بك رئيس نيابة استئناف مصر وفى ذلك وحده ما يدل على أن الكتاب نتيجته تجربة طويلة وعلم غزير . . . . . ٧٥
- ٢٢ — الثورة الفرنسية : — رسالة تبسط حوادث الثورة الفرنسية الكبرى وتضمن نظرات عميقة في معانيها ومبادئها ، وقد كتبها المؤلف الاستاذ حسن جلال رئيس مكتب معالى حوزير الحرية بقلعه السهل المتع فكانت بحثاً يجمع بين الدقة والسهولة . . . . . ٨

٢٣ — صلاح الدين وعصره : — رسالة في تاريخ بطل الاسلام الكبير صلاح الدين الايوبي. تتناول وصف الدول التي كانت في وقته في الشرق والغرب ويأين أحوالها الاجتماعية. وتبين كيف نشأ ذلك البطل وكيف بنى دولته الكبيرة وتابع نضاله العالمي المشهور . وفي خاتمة الكتاب فصل شيق في تحليل شخصية ذلك الرجل العظيم ، وكل ذلك في أسلوب سهل جميل من قلم مؤلفه الاستاذ المعروف محمد فريد أبو حديد . . . . . ٨

٢٤ — الأدب الجاهلي : بحث قيم في الادب الجاهلي يتناول طريقة جديدة في النقد الادبي وتطبيقها على الادب العربي وهو يختص ميداناً فسيحاً أمام الباحث في المحلفات الادبية العربية ، فالكتاب أسلوب طريف في الادب العربي زيادة على ما له من القيمة العظيمة في النقد والبحث الانشائي مطبقاً على الشعراء وأصحاب النثر الجاهليين وهو من تأليف الاستاذ الكبير الدكتور طه حسين . . . . . ٢٥

٢٥ — تاريخ اليهود في بلاد العرب : بحث علمي جديد في موضوع لم يسبق مثله في اللغة العربية ، وهو يبين علاقة اليهود ببلاد العرب منذ بنسها وبين تطورها في مختلف الصور . أنه الاستاذ الدكتور ( اسراييل ولغمنون ) . . . . . ١٥

٢٦ — الكيمياء الحديثة على حجر اللغة الحامية النانوية تأليف الاستاذ امين ابراهيم كميل المدرس بالجامعة المصرية وهو يجتاز بديقه ووفاء اجتهاده . . . . . ١٢

كتب تحت الطبع

لا تزال اللجنة جادة في اصدار الكتب العظيمة بين مؤلفات ومترجمات ، وسيظهر قريباً ثلاثة كتب عظيمة . . . . .

١ — فجر الاسلام : في ثلاثة أجزاء يشمل تاريخ الدول الاسلامية في العصر الاول مدته الحلفاء الراشدين والولاة الاموية ، وتتناول مباحثه جميع الوجوه بين التاريخ السياسي والتاريخ الاجتماعي والحالة العقلية وسيكون بذلك مرجعاً حجة في تاريخ هذا العصر ، أنه الاستاذ « الدكتور طه حسين » أسنأد آداب اللغة بالجامعة المصرية ، والاستاذ « عبد الحميد العبادي » للدرسان بالجامعة المصرية . . . . .

٢ — الشاهناماه : ترجمة القصة الكبرى الفارسية تأليف الفاعر الفارسي العظيم الفردوسي وتريب الاديب القديم ( البنداري ) وقد قام على مراجعته وضبطه ونصره الاستاذ « عبد الوهاب عزام » للمدرس بالجامعة المصرية . . . . .

٣ — الامتيازات الأجنبية : بحث تاريخي علمي في أصل الامتيازات الاجنبية بمصر ومناقشتها من الوجهتين القانونية والاجتماعية تأليف الاستاذ « محمد عبد الباري » مؤلف كتاب الحرية والدولة . . . . .

۳ ۲ ۴ ۷ ۳	داخل نمبر
۵۹ د	فن نمبر
۱ ع	کتاب نمبر